UC-NRLF
B 3 013 868

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
*Received* June 1886
*Accessions No.* 31170 *Shelf No.*

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
*Received* : June 1886
*Accessions No.* 31170 *Shelf No.*

Digitized by Google

# NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

# PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN und HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.

ZWEIUNDFÜNFZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDSECHSUNDZWANZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1882.

# JAHRBÜCHER

FÜR

# PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

## ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

**HERMANN MASIUS.**

ACHTUNDZWANZIGSTER JAHRGANG 1882

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDSECHSUNDZWANZIGSTER BAND.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

LEIPZIG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

Digitized by Google

PA3
N55
v. 126

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

## 1.
## DER LATEINISCHE UNTERRICHT AUF REALSCHULEN.

referat des dir. dr. Henke und correferat des dir. dr. Jäger über das 4e thema der ersten rheinischen directorenconferenz. s. 166 ff.

Mit immer wachsender spannung und ungeduld sieht man gegenwärtig in Preuszen änderungen in der organisation höherer lehranstalten entgegen. der jetzige zustand scheint kaum noch lange erträglich. denn heilsame änderungen in der organisation der einzelnen anstalten, welche die directoren und collegien an sich gern treffen möchten, werden aufgeschoben, weil man nicht weisz, ob nicht nach kurzer zeit eine allgemeine neue organisation das eingeführte wieder umstöszt, die einführung von schulbüchern, die an sich wünschenswert erscheint, unterbleibt, weil man nicht weisz, ob nicht nach wenigen monaten wieder neue bücher erforderlich werden; zuletzt hören selbst die pädagogischen debatten auf, weil das gefühl überwiegt, dasz man genug und übergenug erwogen hat und, bei der nahen aussicht von änderungen, kraft und worte verschwendet. schon stellen selbst die emsigen und auf grund manigfaltiger erfahrungen gründlich erwägenden directorenconferenzen ihre arbeit teilweise ein, wie man daraus ersehen kann, dasz die erste rheinische directorenconferenz über das sehr eingehende referat und correferat betreffend den lateinischen unterricht auf realschulen nicht mehr debattiert hat.

Die umstände, welche diese störung herbeiführen, werden wohl kaum verkannt. seit 25 jahren hat man in der organisation der gymnasien, seit 22 jahren in derjenigen der realschulen keine erhebliche änderung vorgenommen, sondern nur im kleinen gebessert und von fall zu fall die dringendsten forderungen befriedigt. nun heischen



Digitized by Google

die umstände endlich gebieterisch gröszere änderungen. es ist klar, dasz man sie, da sie voraussichtlich wiederum auf eine längere reihe von jahren die grundlage des höheren unterrichtswesens in einem groszen staate festlegen helfen sollen, erst nach gründlichster erwägung aller einschlagenden interessen eintreten lassen will. und diese widerstreiten einander nur allzu sehr.

Zwar mit dem gymnasium wird man verhältnismäszig leicht fertig werden. während es sich immer sicherer herausstellt, dasz die classischen sprachen, in ähnlichem umfange wie bisher und selbst in ähnlicher, wenn auch vielleicht etwas freierer, methode betrieben, die feste grundlage der gymnasialbildung bleiben, dasz aber die naturwissenschaft wieder mehr zutritt erhalten musz, kann die frage, ob dieser oder jener gegenstand mit etwas mehr oder weniger stunden zu bedenken ist, ob er eine classe früher oder später zu beginnen hat, nicht von vitaler bedeutung sein. es wird freilich deswegen wohl noch staub genug aufgewirbelt werden; schlieszlich aber werden sich, wie auch die entscheidung falle, die gemüter bald wieder beruhigen.

Dagegen bietet die organisation der realschulen grosze schwierigkeiten. eine klärung ist freilich auch in dieser frage zuletzt eingetreten. so schnöde und unerhörte angriffe, wie sie noch vor wenig jahren, zum teil mit beiseitesetzung des anstandes, seitens einzelner stockphilologen auf die realschulen gemacht sind, erfolgen jetzt nicht mehr. selbst die gegner dieser anstalten scheinen sich groszenteils mehr und mehr von ihrer notwendigkeit zu überzeugen und streben nur, ihnen einen mehr den eignen anschauungen entsprechenden charakter zu vindicieren und sie mit dem gymnasium in übereinstimmung zu bringen. daneben aber treibt das realschulwesen immer neue schöszlinge, von denen einzelne zwar nur wasserreiser sind, andere aber sich als fruchtbar erwiesen haben und der erhaltung wert sind, mögen sie auch als specialität innerhalb des höheren schulwesens erscheinen. so wird man denn auch wohl für die zukunft, schon weil die entwicklung des schullebens nicht stillsteht und neue zeiten neue bedürfnisse mit sich bringen, die möglichkeit etwas abweichender und eigenartiger bildungen aufrecht erhalten und ebendadurch die allgemeine organisation der einzelnen anstalten nicht allzu sehr einschnüren wollen.

Wenn aber die zeichen nicht trügen, so wird doch voraussichtlich auch in zukunft eine hauptmasse von realschulen, namentlich solchen erster ordnung übrig bleiben, die gleich oder ähnlich organisiert sind. die hauptfrage ist daher, welcher art die organisation dieser schulen sein wird. da aber diese frage von der andern abhängt, welche stellung in ihr der lateinische unterricht einnehmen wird, dürfte es nicht unangemessen sein, noch in so später stunde auf die angezeigten referate aufmerksam zu machen, welche diese frage gründlich und energisch behandeln. wir thun dies zugleich in aufforderung von gesinnungsgenossen.

Digitized by Google

Um es kurz zu machen, so läuft die untersuchung beider referenten darauf hinaus, dasz der lateinische unterricht auf den realschulen erster ordnung erheblich verstärkt werden musz. und zwar werden die stunden durch die einzelnen classen hin auf die zahlen 9 9 9 6 6 6 festgestellt. es ist damit eine ansicht gründlicher behandelt, die weit verbreitet und wiederholt vorgetragen ist. doch wird man selbstverständlich die vorgeschlagenen zahlen nur im ganzen annehmen, im einzelnen aber von der gestaltung des gesamten unterrichtsplans der realschule erster ordnung abhängig machen.

Dir. Henke gibt in seiner verdienstvollen abhandlung zunächst einen schlagenden nachweis, dasz wir 'statt der realschule erster ordnung der unterrichts- und prüfungsordnung eine musterkarte sehr verschiedenartig organisierter anstalten' haben, 'die allesamt nicht blosz zu höheren berufsarten, zu denen facultätsstudien nicht erforderlich sind, sondern zum teil auch für die universität vorbereiten dürfen' (s. 167 ff.). er will nun die realschule wieder dem gymnasium näher gerückt und beiden eine gemeinsame aufgabe zugewiesen wissen. der sprachunterricht soll auf beiden anstalten die hauptsache sein (s. 169 ff. 208 ff.) und das centrum desselben in dem lateinischen unterricht, dem namentlich die formale seite der sprachlichen ausbildung zufallen soll, bestehen. diese forderung aber lasse sich auf der realschule nur bei der angegebenen verstärkung der stundenzahl erfüllen. diese soll erzielt werden durch beschränkung des deutschen unterrichts in den unteren classen, des englischen unterrichts auf 3 stunden in tertia bei regelmäsziger scheidung in ober- und untertertia, fortfall der englischen arbeit bei der abiturientenprüfung, ermäszigung der zeichenstunden und beseitigung des fachlichen zeichenunterrichts, endlich einreihung des eingehenderen chemischen unterrichts unter die facultativen stunden. in den unteren classen sexta bis quarta soll das lateinische ebenso ausgedehnt betrieben werden wie auf den gymnasien, überhaupt aber soll die methode dieses unterrichts auf realschulen im wesentlichen dieselbe sein wie auf gymnasien; die grammatik soll in demselben umfange und mit derselben gründlichkeit gelehrt und geübt werden, wobei namentlich der, von dir. Jäger später kräftig fortgesetzte, nachweis gut ist, dasz es thöricht ist, den grammatischen unterricht auf die sogenannte regelmäszige formenlehre beschränken zu wollen; es soll vielmehr das grammatische lehrgebäude in demselben umfange wie auf den gymnasien gelehrt werden, aber es soll, da der lateinische unterricht auf realschulen doch immer in etwas hinter dem der gymnasien zurückstehen wird, und da deshalb die für die grammatik angesetzte zeit noch gründlicher wird ausgekauft werden müssen, der einblick in den streng logischen und systematischen aufbau der lateinischen grammatik in allen classen der realschule von unten auf gewährt werden; in welchem sinne der referent sich das denkt, davon gibt er in einer anregenden recension der Schröer-

1*

schen grammatik und einer vielfach wohl gelungenen scharfen und schonungslosen kritik der schwächen der Ellendt-Seyffertschen grammatik ein übersichtliches bild (192 ff.); auch die stilistik soll von der realschule nicht ausgeschlossen sein, vielmehr ein kurzgefasztes lehrbuch der stilistik benutzt werden; die übersetzungsübungen sollen nicht blosz der einübung der grammatischen regeln, sondern auch dazu dienen, dasz die realschüler reines latein schreiben lernen. das lateinsprechen und der lateinische aufsatz sollen für die realschulen fortfallen, aber ein exercitium soll bei der abiturientenprüfung angefertigt werden, das denselben umfang hat und von derselben schwierigkeit ist, wie das, welches der gymnasialabiturient anfertigt, aber auf historische stoffe beschränkt wird. endlich soll der lateinische unterricht nur an tüchtige lateinlehrer übertragen werden. bei der jetzigen stundenzahl könne keine methode die vorhandenen schweren mängel und unzuträglichkeiten beseitigen.

Dir. Jäger, der seiner zeit wohl zuerst mit besonderer lebhaftigkeit in einer aufsehen erregenden broschüre für eine ähnliche organisation eingetreten ist, stimmt dem referenten in auffallender und eindruck machender weise zu, mildert aber, während er den jetzigen lehrbetrieb des lateinischen noch viel schärfer und auf grund von erfahrungen verurteilt, hie und da die zu weit gehenden forderungen Henkes, namentlich in betreff der leistungen bei der abiturientenprüfung.

Wenn nun im folgenden in weiterer besprechung des gegenstandes ansichten vorgetragen werden, die von denen jener beiden referenten in etwas abweichen, so ist doch der zweck dieser zeilen nicht die bestreitung jener endresultate, sondern nur eine erinnerung daran, dasz man auch von anderen voraussetzungen aus zu gleichen ergebnissen gelangen kann.

Um mit dem letzten punkte zu beginnen, so scheinen die erfahrungen, welche namentlich dir. Jäger in betreff des lateinischen unterrichts auf realschulen mit groszer deutlichkeit ausgesprochen hat, doch nicht mit allen an anderen orten gemachten übereinzustimmen. dir. Jäger meint (s. 220), es sei unmöglich, dasz der realtertianer den Cornelius Nepos, der realsecundaner den Caesar, der realprimaner den Livius usw. in wissenschaftlichem sinne lesen, d. h. mit seines eignen geistes arbeit richtig übersetzen könne; es sei unwahr, dasz dies mit dem system 8, 6, 6, 5, 5, 4, 4, 3, 3 irgendwo geschehe, vielmehr übersetze der lehrer mit mehr oder weniger beihilfe des schülers; dies führe zum raten und zu wissenschaftlicher unredlichkeit, und es sei mithin der lateinische unterricht an den realschulen nach der jetzigen organisation wissenschaftlich zwecklos, wo nicht schädlich.

Aus eigner erfahrung an mehreren realschulen, deren letzte allerdings auf einer gymnasialen sexta und quinta beruht, glauben wir in diesen ansichten, sofern sie sich auf alle realschulen beziehen, die farben als etwas stark aufgetragen ansehen zu müssen, und

Digitized by Google

fürchten, dasz gegner der realschulen von solchen anschauungen aus leicht zu einer unbedingten verwerfung des lateinischen auf realschulen gelangen können. die erfahrungen des dir. Jäger sollen darum natürlich nicht bestritten werden. sie beweisen auch unzweifelhaft, wie schwer es auf den realschulen, bei der jetzigen ärmlichen zahl lateinischer stunden, ist, etwas auszurichten, weil die leichteste ungunst der verhältnisse — und wo ist die gefahr einer solchen nicht vorhanden? — diesen ganzen unterricht mit den schlimmsten übelständen bedroht, die sich naturgemäsz von classe zu classe steigern. es ist wahr, ein einziger nicht ganz geschickter oder ein unlustiger lehrer des lateinischen in den unteren oder mittleren classen kann bewirken, dasz den meisten schülern in diesem unterricht, auch in den oberen classen, der boden unter den füszen wankt, und, wenn nicht durch alle classen hin mit derselben strenge wie in allen hauptgegenständen auch im lateinischen auf erfüllung der zu stellenden anforderungen bestanden wird, so sind in diesem unterricht keine tüchtigen leistungen zu erzielen. dies ist zu tadeln: kein unterrichtsgegenstand an höheren lehranstalten sollte so weit reduciert werden, dasz, so zu sagen, keine stunde in ihm entbehrt werden kann; jede wichtige disciplin musz vielmehr über einen gewissen fruchtbaren und anständigen überflusz an stunden disponieren, um auch fällen der not entgegenwirken zu können. aber unter ganz normalen verhältnissen kann selbst auf realschulen strictester observanz eine ausreichend wissenschaftliche lectüre des Caesar von tertia ab, des Ovid von secunda ab, des Livius und Vergil in prima erzielt werden, abgesehen etwa, wie auch in anderen lehrgegenständen, von einzelnen wenigen schülern. sehr viel besser aber steht es an denjenigen realschulen, deren sexta und quinta nach art der gymnasien eingerichtet sind. von dieser einrichtung räumt aber auch Jäger ein, dasz ihre allgemeine ausdehnung schon der anfang einer heilung sein würde, ja sogar, dasz er mit dieser identität des lehrplans von gymnasium und realschule in sexta und quinta vollkommen zufrieden wäre, wenn dieselbe nur erst, worauf alle welt warte, eingeführt würde (s. 210). in der that könnte man dann schon erheblich weiter kommen. auf der hiesigen realschule erster ordnung z. b., die sicherlich keine singuläre stellung einnimmt, wurden seit jahren, wie mehrfach bezeugt werden kann, regelmäszig Tacitus' Germania, Sallust, etwas von Cicero, Livius, ferner abschnitte aus Ovid, selbst den elegischen gedichten, Vergil, Horaz, vorwiegend nach der chrestomathie von Hoche mit gutem erfolg gelesen. namentlich die lectüre der Germania weckt regelmäszig das gröste interesse, und die dadurch empfangenen anregungen pflanzen sich wohl selbst in die aufsätze fort. gerade der umstand, dasz die schüler, wenn sie auch die syntax noch einmal systematisch repetieren, doch von allen schriftlichen arbeiten befreit sind — bei nur 3 stunden wöchentlich eine notwendigkeit — wirkt ermutigend auf sie ein, nimmt jenen druck von ihnen, der sich selbst in mancher

Digitized by Google

gymnasialprima so leicht geltend macht, weil die lectüre für die schriftlichen arbeiten frucbtbar gemacht werden soll, und wendet ihr interesse ganz nur dem schriftsteller und dem inhalte zu. bei abiturientenprüfungen sind auch, unter entsprechenden bedingungen wie Horaz auf gymnasien, elegische abschnitte aus Ovid und selbst Horaz mit gutem erfolg vorgelegt werden. man bat es da freilich dem jugendlichen prüfling nicht arg übel genommen, dasz er 'saepius ventis agitatur ingens pinus' übersetzte 'häufiger wird das gewaltige schiff von winden getrieben'; war doch selbst in diesem an sich nicht unbedenklicben fehler noch eine spur von kenntnis der dichtersprache und nachdenken zu finden.

Aber bei alledem werden die realschüler doch immer nur in einen so dürftigen teil des altertums eingeführt, dasz man immer von neuem zu der niederschlagenden erwägung gedrängt wird, wie es zu verantworten ist, dasz ein unterricht, auf den so viel zeit verwandt wird, so kümmerlich enden kann. nein! wenn die realschüler wenigstens mit einem teil des altertums gründlich bekannt gemacbt werden sollen, was sowohl um ihrer selbst willen, als wegen des möglichst nahen anschlusses an die gymnasialbildung im interesse nationaler einheitlicher bildung der höheren jugend zu wünschen ist, dann müssen sie aber aucb in einige schriftsteller des altertums so eingeführt werden, dasz sie, um berühmte worte zu benutzen, bei ibnen kost und wobnung nehmen, ihre luft, ihre vorstellungen, ibre sitten, selbst, wenn man will, ihre irrtümer und vorurteile zeitweilig in sich aufnehmen und in ihrer welt einheimiscb werden können. und wie könnte das anders möglicb sein, als bei beträchtlicher vermehrung der lateinischen stunden?

Gegen die argumention des dir. Henke dürfte ferner noch einzuwenden sein, dasz sie zu künstlicb construiert ist. Henke hat einen recht eleganten sorites zu stande gebracht, der, nach einigen kürzungen, sich im wesentlichen folgendermaszen gestaltet:

Gymnasium und realschule haben die aufgabe, ibre zöglinge so weit zu erziehen, dasz dieselben reif werden, um sich für höhere berufsarten frei ausbilden zu können.

Diese erziebung in ihnen erfolgt namentlicb durch einen auf wenige hauptfächer concentrierten unterricbt, der auf jeder stufe nach allen seiten hin bildend und fördernd wirken soll.

Solcher unterricht ist in erster linie der sprachunterricht.

Im sprachunterricht musz ein fach das centrale sein, das mit ganz besonderer energie betrieben wird.

Das centrale facb musz rein wissenscbaftlichen charakter haben (dazu wird gefordert, dasz es jede rücksicht auf unmittelbare nützlichkeit ausschliesze, abgescblossen vorliege, geschichtliche grundlage für unser culturleben abgebe und den zugang zu allen hauptgebieten des menschlichen wissens und könnens eröffne).

Solch ein fach ist einzig das lateinische.

Ergo: das lateinische ist für alle höheren lehranstalten (d. h. die, welche den im obersten satz angegebenen zweck verfolgen) conditio sine qua non.

Man kann seine freude über die sauberkeit dieser schluszfolgerung haben und zugestehen, dasz sie vieles sehr anregende enthält, und doch der überzeugung bleiben, dasz sie einseitig ist, den realen stand der gesamtorganisation unserer höheren lehranstalten zu kurz kommen läszt und viel bestrittenes und bestreitbares bietet.

Um nebensächliches beiseite zu lassen, so wird hier doch aus dem begriffe der concentration des unterrichts zu viel herausgepresst. nach Henkes auffassung scheinen mathematik und naturwissenschaften für gymnasien und realschulen fast entbehrlich zu sein, da sie kaum irgendwo wesentlich in betracht gezogen werden. sie passen nemlich nicht zu einer auf völliger concentration beruhenden organisation des unterrichts. oder wie will man etwa eine tragfähige brücke von ihnen zum lateinischen unterricht hin finden? es gibt ja weder lateinische werke auf dem gebiete der mathematik und naturwissenscaft, die man auf diesen schulen lesen könnte, noch lassen sich die mathematischen und physischen gesetze auf die lateinische sprache anwenden. wer also unser jetziges unterrichtssystem scharf und ehrlich ins auge faszt, musz zunächst einräumen, dasz eine vollkommene concentration unmöglich ist, und mindestens einen groszen dualismus zugestehen. schlieszlich wird er auch wohl noch das weitere einräumen müssen, dasz neben den blumen und früchten, die auf diesen beiden hauptgebieten wachsen, noch viele andere abseits gedeihen, z. b. auf dem gebiete der religion, der deutschen litteratur, der geschichte und geographie, die nur ein systemfanatiker als auf jenen beiden hauptgebieten gezeitigt ansehen kann. es dürfte überhaupt zeit sein, mit dem allzu heftigen drängen nach concentration, das schon lange genug gedauert und z. b. die naturwissenschaften auf gymnasien genug geschädigt hat, ein ende zu machen. ein nüchterner beobachter und kenner des lebens, der pädagogik und wissenschaft sollte nie, auch nur momentan, aus dem auge lassen, dasz die exacten und naturwissenschaften nie aus der jugenderziehung gestrichen werden können, und dasz sie, recht betrieben, namentlich gegen alle faseligen, verschwommenen und exaltierten anschauungen sehr gute wirkung hervorbringen können. eine beschränkung dieser disciplinen auf realschulen wird allerdings zu empfehlen sein, da dort bisher einzelne ihrer zweige über ihren wahren bildungswert hinaus behandelt sind; dasz man aber über ihren gesamtwert vielfach noch zu ungünstig urteilt, dürfte einerseits durch die in betreff ihrer noch herschenden unsicherheit in der methode und die weite ihres gebiets, anderseits durch den mangel an pädagogischem geschick seitens einzelner vertreter dieser wissenschaften neben immer höherer steigerung der ansprüche begründet sein.

Gelegentlich sei es hierbei gestattet, einem stoszseufzer raum zu geben, der durch die bedenkliche gewohnheit erpresst wird, in

pädagogischen fragen, um es ja recht gründlich zu nehmen, möglichst alles von der idee des gegenstandes, ja von der idee der idee aus, zu behandeln. wie unsicher ist doch diese grundlage, über die sich wohl nie zwei Deutsche je einig sein werden! und wie viel fruchtbarer würden so manche abhandlungen und debatten verlaufen, wenn man sich frischer an die wirklichkeit wendete und ihre manigfachen einzelheiten scharf zu erfassen suchte, wie dies dir. Jäger, natürlich vom standpunkte seiner erfahrung aus, in seinem correferat gethan hat. dagegen scheint die abstracte idee und die speculation in dir. Henkes referat eine zu grosze rolle zu spielen. man kann sich kaum des gedankens erwehren, dasz es die idee der concentration des unterrichts durch den sprachunterricht, des letzteren durch den lateinischen unterricht ist, die den referenten das lateinische auf ein viel zu hohes piedestal erheben läszt, auf dem es so sehr als mittelpunkt erscheint, dasz die andern sprachen als 'supplementärsprachen' nur wie trabanten herumstehen. daher findet z. b. vor Henkes augen der französische unterricht auf gymnasien keine gnade. er meint, derselbe nehme auf gymnasien keine andere stelle ein, als der spanische und italienische auf manchen realschulen (?!), er sei daher dem gymnasium ganz fremdartig und sei daher für seine erörterung ganz ohne bedeutung. wie traurig müste es mit unseren gymnasien stehen, wenn dies allgemein wahr wäre, wenn also so viele und kostbare zeit in diesem unterricht nutzlos verschwendet würde, wenn die gymnasiallehrer wirklich allgemein so ungeschickt wären, dasz sie bei einem unterricht, der, recht betrieben, sehr gute erfolge bringt, keine rechte frucht erzielen können. dann müste man freilich ihr recht, über manche seiten des sprachunterrichts mit zu urteilen, stark in zweifel ziehen. nein! der französische unterricht, wenn auch vielleicht gelinder verstärkung bedürftig und mancher verbesserung fähig, wirkt doch an manchen gymnasien durchaus geistbildend und fruchtbar anregend. wie könnte das auch bei rechtem lehrbetrieb bei einer so geistvollen und logisch fein durchgebildeten sprache anders sein! aber er passt nicht — hinc illae lacrimae — zur strengen idee der concentration der gymnasien auf 'das nebeneinander der sich ergänzenden römischen und griechischen litteraturen'. dies nemlich ist eine andere, aus dem streben nach ideen entstandene etwas schielende auffassung, dasz die römische und griechische litteratur als ein nebeneinander, die römische, französische und englische als ein nacheinander bezeichnet werden. was gewinnt man nun aber durch die nicht scharf passende übertragung der kategorien von raum und zeit auf die verschiedene anlage von gymnasium und realschule? bilden denn nicht die römische und griechische litteratur, ja schon jede einzelne für sich ein nacheinander, und die französische und englische litteratur auch in gewissem sinne ein nebeneinander?

Auch sonst aber kann man den wert des lateinischen doch wohl geringer fassen als dir. Henke. dasz es die rücksicht auf unmittel-

bare nützlichkeit ausschlieszt, ist wohl von wert, doch wird dies dadurch erkauft, dasz der schüler von der lebendig eingreifenden kraft der wissenschaft durch das lateinische keine ahnung erhält. liegt es nicht darum so oft, selbst auf gymnasien zuweilen, wie bleischwere auf einzelnen lateinischen stunden (nicht über denen der ewig jugendlichen griechischen sprache und litteratur) und entsteht nicht z. b. daher das jammern darüber, dasz die gymnasialabiturienten ihre classiker so bald in den winkel werfen? dasz ferner das lateinische die grundlage für unser culturleben abgebe, ist nur in beschränktem masze zuzugeben, dasz es den zugang zu allen hauptgebieten menschlichen wissens und könnens eröffne, unrichtig. wie gelangt man denn z. b. für gewöhnlich durch das lateinische zur mathematik, physik und geographie (z. b. von Amerika) u. a.?

Summa: in dem sinne, wie dir. Henke will, kann das lateinische schwerlich centrum des unterrichts auf realschulen sein. soll man ein bild wählen, so möchte man nur wünschen, dasz es den stamm für den sprachunterricht bilde, an dem sich nachher auf gymnasien als schönste blüte der griechische unterricht in prima, auf realschulen der französische und englische in der gleichen classe entwickelt.

Sodann denkt sich dir. Henke die reorganisierte realschule dem gymnasium doch näher stehend, als wohl in wirklichkeit der fall sein würde. es beruht dies z. t. auf unrichtiger behandlung der zahlen. um nemlich den umfang eines lehrgegenstandes auf einer höheren lehranstalt zu berechnen, setzt Henke immer nur eine sechsclassige anstalt voraus, kommt also z. b. zu dem ergebnis, dasz, wenn in den drei unteren classen einer realschule wöchentlich je 9, in den drei oberen classen je 6 lateinische stunden erteilt werden, dies für die ganze anstalt wöchentlich 45 stunden ergibt; dem entsprechend werden dann 58 stunden für die gymnasien berechnet. so unzweifelhaft richtig diese berechnung ist, so ist doch der ansatz verkehrt; dir. Jäger hat daher auch überall diese art der berechnung vermieden. es musz nemlich der berechnung offenbar der neunjährige cursus zu grunde gelegt werden, der nur an anstalten mit geteilten oberclassen auch in der zahl der wöchentlichen lehrstunden zum ausdruck gelangt. es würde sich dann für das gymnasium eine anzahl von 86 stunden, für die realschulen von 63 stunden ergeben. der fehler ist schon in bezug auf diesen einzelnen gegenstand, wenn auch nicht grosz, so doch nicht ohne bedeutung. viel schlimmer aber gestaltet sich der fehler beim endergebnis des gesamten fremdsprachlichen unterrichts. für diesen rechnet Henke auf der realschule 76, auf dem gymnasium 80 stunden heraus, indem er, wie erwähnt, den französischen unterricht auf gymnasien auszer rechnung läszt, und kommt so zu folgendem resultat: 'somit ist die gesamte sprachliche ausbildung auf beiden anstalten für den gesamtlehrplan von gleichem gewicht und gleichem einflusz'. rechnet man aber, wie notwendig, die französischen stunden auf den gymnasien

Digitized by Google

hinzu, erwägt man ferner, dasz im durchschnitt in den oberen gymnasialclassen jeder schüler am englischen oder hebräischen unterricht teilnimmt, so ergibt sich für das neunclassige gymnasium vielmehr wöchentlich eine zahl von 153, für die reorganisierte neunclassige realschule erster ordnung, nach unserer berechnung, eine zahl von 117 fremdsprachlichen stunden. so werden also die fremdsprachlichen stunden auf realschulen ca. 76,5% derjenigen auf gymnasien bilden, und es bleibt danach den letzteren immer ein entschiedenes übergewicht auf fremdsprachlichem gebiete, ganz abgesehen davon, dasz in den oberen classen der gymnasien die durch das lateinische und griechische gebotenen schwierigkeiten gröszer sein werden, als die in den fremdsprachlichen stunden der entsprechenden realclassen, also auch mehr geistige kraft in anspruch nehmen und demgemäsz gröszere wirkung erzielen werden. dafür wird sich aber, was Henke nicht besonders berechnet hat, das verhältnis in bezug auf mathematik und naturwissenschaften umkehren, wobei freilich hier von realschulen mit verschiedenen abteilungen in prima, einer sprachlichen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen, abgesehen wird. es werden also auf diesem gebiete, wie billig, die realschulen immer noch ein beträchtliches übergewicht behalten, ganz abgesehen davon, dasz in den oberen classen der realschulen diese lehrgegenstände den schülern verhältnismäszig viel gröszere schwierigkeiten bereiten, also auch mehr geistige kraft in anspruch nehmen und gröszere wirkung erzielen werden. aber das jetzige misverhältnis, nach welchem auf dem neunclassigen gymnasium wöchentlich nur 42—46, auf der realschule erster ordnung hingegen 81 stunden in mathematik und naturwissenschaften erteilt werden, dürfte dann doch beseitigt werden. hoffentlich wird es ja auch erzielt werden, dasz die naturwissenschaften etwas mehr eingang in das gymnasium finden. da nun jeder, der über diese dinge gewissenhaft sprechen will, sich ein klares bild von der zahl der stunden der einzelnen lehrgegenstände gemacht haben musz, sei es verstattet, hier zu bemerken, dasz wir uns, abgesehen von änderungen innerhalb des lehrplans je der einzelnen disciplinen, die zahl der mathematischen und naturwissenschaftlichen stunden auf gymnasien auf regelmäszig 50 stunden verstärkt, die auf den realschulen auf 67 ermäszigt denken. betragen dann die fremdsprachlichen stunden auf gymnasien 153, auf realschulen 117, so wird auf gymnasien der erstere unterricht nur 32,7% des letzteren, auf realschulen aber 57,3% bilden. vorausgesetzt dasz dann auf beiden gebieten der unterricht wahrhaft instructiv und geistbildend erteilt wird, so ist dann die discrepanz zwischen gymnasial- und realbildung immer noch grosz genug, aber viel kleiner als jetzt; denn jetzt bildet der mathematisch-naturwissenschaftliche unterricht mehrfach auf gymnasien nur 27,5%, auf realschulen dagegen 82,7% des fremdsprachlichen unterrichts.

Übrigens wird dann auch noch der andere unterschied fort-

bestehen, dasz innerhalb des sprachlichen unterrichts die gymnasiasten vorzugsweise doch durch das griechische die signatur ihrer bildung erhalten werden, die realschüler wenigstens in viel höherem masze als die gymnasiasten mit durch moderne schriftsteller, und man darf wohl annehmen, dasz dieser unterschied viel tiefer in phantasie, gemüt und charakter eindringen wird, als der durch die mathematischen wissenschaften herbeigeführte.

Hiernach wird man bezweifeln müssen, dasz, wenn die Henkeschen vorschläge in betreff des lateinischen unterrichts zur durchführung kommen, am ende, wie er erwartet (s. 181. 208, 3), auf beiden anstalten eine gleichheit der bildung werde erreicht sein. nur eine ähnlichkeit wird erzielt werden, und zwar eine so grosze, wie sie um der einheitlichen bildung der jugend willen wünschenswert ist.

Ist aber das endresultat auf beiden anstalten ein nicht unbeträchtlich abweichendes, so werden auch die dorthin führenden wege weiter auseinander gehen, als Henke denkt. auch das wird man nicht vollständig zugestehen, dasz der nebenzweck, durch das lateinische die erlernung der neueren sprachen zu erleichtern, auf der realschule nicht in anderer weise noch in höherem masze verwirklicht werden könnte als auf gymnasien. denn da die modernen fremden sprachen auf realschulen in ausgedehnterem masze werden getrieben werden, so wird, rein numerisch betrachtet, das lateinische dort öfter zur vergleichung und erklärung herangezogen werden müssen. dazu kommt, dasz namentlich das englische auf einzelnen gebieten, z. b. in der syntax der relativsätze, der participien und der infinitive wie im periodenbau so auffallende kühnheiten besitzt, dasz die heranziehung der lateinischen sprache fast unbedingt notwendig ist. überhaupt ist man doch in wissenschaftlichem interesse, mindestens in oberen classen, oft genötigt, sprachvergleichende betrachtungen — dies wort mehr in pädagogischem als fachwissenschaftlichem stil aufgefaszt — anzustellen, und diese werden sich auf gymnasien häufig zwischen dem lateinischen und griechischen, in der realschule zwischen dem lateinischen und den modernen sprachen hin und her bewegen. endlich wird man bei sorgfältiger prüfung auch kaum der augenblicklich in hohen ehren stehenden anschauung beitreten können, dasz für die französischen vocabeln und formen das lateinische keine hilfe biete, die im unterricht wesentlich in betracht käme (s. 183). es mag geraten sein, vor misbrauch in dieser hinsicht, vor dem etymologisieren à tout prix, zu warnen, namentlich in unteren classen; in mittleren und namentlich oberen steht dies aber schon anders. einige vorsichtig ausgewählte lautgesetze und zusammenstellungen können dort ganze reihen von betrachtungen erregen. wer da weisz, wie unendlich viel leichter die lectüre namentlich wissenschaftlicher französischer werke dem lateinkundigen wird, der wird sich nicht begnügen, das lateinische nur unbewust wirken zu lassen, wenn er auch dieser wirkung bereit-

Digitized by Google

willig die gröszere kraft zuschreibt, sondern diese durch bewuste und wohlgewählte aufdeckung innerlicher beziehungen verstärken.

Ebenso dürfte es zu ausschlieszlich sein, zu behaupten, die inductive methode, als sei sie die allein naturgemäsze und darum für realschulen mehr geeignete, sei vom lateinischen unterricht auszuschlieszen (s. 208). dir. Henke scheint eine besondere abneigung gegen den inductiven weg zu hegen. so sagt er auch: 'im sprachunterricht gilt es gerade den weg einzuschlagen, dasz man zuerst das allgemeine gesetz gebe, es an einem einfach liegenden concreten falle zur erkenntnis bringe und nun den schüler durch zahlreiche und unermüdlich immer und immer wieder ihm nahe gebrachte fälle zwinge, im einzelfall . . das allgemeine gesetz wiederzufinden. nicht also mit der naturwissenschaftlichen, sondern weit eher mit der mathematischen methode hat die methode der wissenschaftlichen spracherlernung ähnlichkeit'. aber abgesehen von dem letzten, wie es scheint, nicht glücklichen vergleich, wird jetzt allerorten mit recht als gute pädagogische weisheit die lehre verkauft, das grammatische gesetz (unter dem freilich die formen der formenlehre nicht begriffen sind) in jedem einzelnen falle primo loco aus einem beispiele oder mehreren abzuleiten, weil nur die concrete und anschauliche erfassung desselben vor verschwendung der zeit mit darlegung unbegriffener abstracter verhältnisse sichert. ferner findet man ja bei der lateinischen lectüre in allen classen, von quinta ab, einzelne fälle, die unter eine noch nicht durchgenommene regel zu subsumieren sind. sichert man denn nicht den grözten teil der stilistik auf diesem wege? warum sollte nun auf stilistischem und grammatischem gebiete die realschule nicht, ihrem charakter gemäsz, eine kleine dosis induction mehr zu ihren mitteln zu setzen, als das gymnasium? eine unfehlbare methode gibt es überhaupt nicht. neben einander hergehen und wirksamst in einander greifen können zwei männer, deren einer mehr den synthetischen, der andere mehr den inductiven weg befolgt. in unseres vaters hause sind viele wohnungen: diesen gedanken dürfen wir wohl auch auf alles, was die hochwichtige und geheiligte aufgabe der jugenderziehung betrifft, beziehen. warum will man sich denn die realschule nicht in einem flügel anbauen lassen, der dem bewegten leben etwas näher liegt, als jener, in dem sich das mit den unvergänglichen geisteswerken und schönheiten vergangener zeiten beschäftigte gymnasium niedergelassen hat? hat denn nicht neben Plato auch ein Aristoteles gelebt? oder glaubt man etwa die realschule krankhaftem realismus oder materialismus verfallen? vor dieser besorgnis aber sollte doch ein blick auf ihre geschichte bewahren. nein, ist das ziel der realschulen ein etwas anderes, steht die dort erworbene bildung schlieszlich in näherer beziehung zum leben, als die gymnasiale, und ist die inductive methode als eine sich aus der wirklichkeit und anschauung erhebende anzusehen, so musz eine tüchtige realschule mehr zur inductiven hinneigen, als ein tüchtiges gymnasium. und das deutsche

volk wird darunter nicht schaden leiden, wenn sich die zahl derjenigen männer vermehrt, welche von kindheit auf gewöhnt sind, die augen für die einzelnen fälle möglichst weit offen zu halten, und die sich darum in dem charakter ihrer geistigen bildung den westlichen culturvölkern mehr nähern als anderen.

Aus ähnlichen erwägungen heraus gelangen wir denn auch für die schluszprüfung auf realschulen erster ordnung zu einem andern ergebnis als dir. Henke. er will, wie bemerkt, die ausbildung im lateinischen durch ein extemporale dargethan sehen, das, wenn auch auf historisches beschränkt, ebenso schwierig sein soll wie das lateinische extemporale eines gymnasialabiturienten. abgesehen aber davon, dasz davon die unglücklichen mit allzu groszer last überbürdeten realprimaner, denen Henkes anderweitige vorschläge doch nicht eine verhältnismäszige erleichterung bringen würden, hart betroffen würden, so besteht zwischen dem historischen und nichthistorischen extemporale kein so wesentlicher unterschied. man kann sich jedenfalls verpflichten, ohne mühe sehr gelehrte extemporalien philosophischen inhalts zusammenzustellen, die, wenn sie auch schwierig scheinen, in wahrheit leichter sind, als extemporalien historischen inhalts. auch giebt es pädagogen, die sehr ketzerische ansichten betreffs des wertes der extemporalien in prima hegen und den von dir. Jäger aufgestellten satz (s. 213) nicht ohne einschränkung gelten lassen, dasz ein bestimmtes verhältnis zwischen der fähigkeit aus dem deutschen ins lateinische, und der, aus dem lateinischen ins deutsche zu übersetzen, bestehe, wenn man dasselbe auch nicht in einer mathematischen formel ausdrücken könne. es gibt schüler, sagen sie, die ein besonderes talent darin besitzen, fremdsprachliche extemporalien zu schreiben, und schüler, die ein besonderes talent besitzen, aus fremden sprachen zu übersetzen; ein verhältnis zwischen beiden fähigkeiten existiert wohl, ist aber sehr variabel. aus eigner praxis besinne ich mich übrigens auch auf einen schüler, der fast stets befriedigende, oft gute lateinische und griechische extemporalien schrieb, dabei aber in anderer hinsicht, z. b. im deutschen und im übersetzen aus den fremden sprachen solchen mangel an klarheit und richtigkeit des urteils und ausdrucks zeigte, dasz er nicht nur die abiturientenprüfung nicht bestand, sondern auch in richtiger erkenntnis seiner lage unter zustimmung seiner lehrer überhaupt die schule verliesz. so würde auf realschulen am schlusse eine schriftliche übersetzung aus einem lateinischen schriftsteller angemessener scheinen als ein extemporale. sie treibt einerseits die primaner nicht zu so umfassenden und zeitraubenden repetitionen der grammatik, ist aber anderseits durchaus nicht so leicht, wie sie zuweilen scheint, und würde sich viel mehr aus der gesamtreife des schülers heraus entwickeln und das bild seiner geistigen entwicklung wesentlich ergänzen. auch würde man dann in realprima die ausreichende zeit gewinnen, gründlich in Cicero, Tacitus und Horaz einzuführen, was sonst nicht möglich ist. daneben würde aber das

abschlieszende extemporale in obersecunda, das sich bewährt hat, fortbestehen können. indes sei auf diese ketzereien hier nicht viel gewicht gelegt.

Was endlich die stunden betrifft, die dem lateinischen weichen sollen, so scheint der fortfall einer englischen stunde in tertia bedenklich, selbst für den fall, dasz diese classe regelmäszig geteilt werden sollte. denn das englische dürfte nach seiner bildenden kraft noch nicht genügend ausgenützt werden, während sein innerer und äuszerer wert, auch wegen der ausgezeichneten leistungen englischer gelehrter in stetem steigen begriffen ist. es dürfte also eine erhöhung seiner stunden mehr zu empfehlen sein, als eine ermäszigung; in secunda liesze sich auch eine stunde leicht zulegen. gegen den fortfall der englischen prüfungsarbeit überhaupt würden sich dann aber bedenken ergeben, nicht jedoch gegen beseitigung des englischen prüfungsaufsatzes. eine ermäszigung der stundenzahl des zeichenunterrichts wird schwerlich auf viel beifall zu rechnen haben; nur in prima kann eine stunde leicht entbehrt werden; was aber die entfernung alles dessen aus diesem unterricht betrifft, was fachunterricht ist, so musz man wohl mit dir. Jäger bezweifeln, ob eigentlich zeit dadurch gewonnen wird. den vorschlag endlich, den chemischen unterricht zu einem facultativen zu machen, halten wir nicht für glücklich. übrigens könnte man zum wohl der realabiturienten die chemische arbeit bei der abiturientenprüfung ebenso gut fallen lassen, wie man von einer physikalischen auf gymnasien absieht.

Werden nun aber die realschulen in diesem sinne reorganisiert, so halten wir unbedingt für erforderlich, dasz ihren zöglingen auch das studium der medicin frei gegeben werde, dessen vorenthaltung uns schon jetzt nicht gerecht und heilsam erscheint. wie sich die verfasser jener referate zu dieser frage stellen würden, haben sie nicht angegeben.

Die frage der bifurcation oberer realclassen ist hier absichtlich, um nicht zu verwirren, auszer spiel gelassen.

Aus vollem herzen schlieszen wir uns dem wunsche an, mit dem dir. Jäger sein correferat beendet, 'dasz (jene) besprechung des übels die letzte sei, und dasz an deren stelle ein entschlossener act der heilung trete'.

Rendsburg. Georg Hess.

## 2.

## DIE ZIELE UND DIE METHODE DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS IN DER SECUNDA.

### I. Die aufgaben und die methode des deutschen unterrichts im allgemeinen.

Es sind fünf punkte, die sich als ziel des heutigen deutschen unterrichts bezeichnen lassen:

1. Das sprachliche ziel.

Wir verlangen von einem abgehenden schüler, dasz er *a*) correct, *b*) dasz er gebildet schreibt und spricht über die gebiete des wissens, die im gesichtskreise des schülers liegen. dabei sind die rein wissenschaftlichen und technischen gebiete, wie grammatik, logik, psychologie, mathematik, physik u. s. f. mit ihrer festen terminologie ausgeschlossen. der unterricht über die terminologie und die controle, ob diese zu festem und freiem sprachgebrauche angeeignet ist, gehört dem specialunterrichte an. dem deutschen unterrichte bleibt also sachlich nur das gebiet des historischen wissens, die natur, kunst, litteratur und das leben, doch stets mit ausschlusz der streng wissenschaftlichen forschung. diese hat zum zweck die nackte wahrheit ohne rücksicht auf ihren geistigen und sittlichen wert für das menschliche leben. der schüler dagegen soll darstellen lernen, was für sein empfinden, sein wollen und sein denken läuternd, reinigend, vertiefend und erweiternd wirkt. die objecte seiner darstellung sind verhältnisse und thatsachen von allgemein menschlichem werte.

Diese gebiete gehören auch dem redner und dem dichter. also erwächst die weitere frage: in welchen formen der darstellung hat der schüler sich auszubilden? die beherschung der poetischen form kann und darf selbstverständlich von dem abgehenden schüler nicht verlangt werden, ebenso wenig die form der rede. erstere erfordert eine freiheit und gewandtheit der ideenassociation, eine fähigkeit das erkannte anschaulich zu machen und der empfindung nahe zu bringen, eine kenntnis der sprachlichen mittel und eine feinfühligkeit für ihre nüancen, die überhaupt nur wenigen bevorzugten geistern verliehen ist; — die rede aber behandelt die gegenstände nicht ihres absoluten wertes wegen, sondern zu dem zwecke, den hörer in eine bestimmte gefühlslage zu den gegenständen zu versetzen und so in irgend einer richtung auf den willen desselben einflusz zu üben. vom redner wird daher eine stoffbeherschung verlangt, die weit über die kräfte des schülers geht — eine beherschung der sprachlichen gefühlsnüancen und psychologischen mittel, eine kenntnis des menschlichen herzens, die erst der gereifte mann besitzt. übungsreden aber würden vom schüler verlangen, dasz er sich künstlich in eine gefühlslage versetzt, in der er von selbst nicht steht, sie müssen daher zu unwahrer empfindung verführen und ent-

sittlichend wirken. — Ähnlich steht es mit der briefform und der form der betrachtung; der brief setzt ein bestimmtes gefühlsverhältnis zum adressaten voraus, die betrachtung erfordert eine bestimmte gemütliche beziehung zum object, beide formen bergen daher die gleichen sittlichen gefahren und die gleichen schwierigkeiten in sich als die rede.

*Somit bleibt nur die form der erzählung, schilderung und abhandlung für den schüler übrig, also die prosaischen formen der objectiven darstellung, ausgeschlossen würde die poetische form sein und sämtliche formen der subjectiven darstellung.*

Die obige bestimmung, dasz die objecte der darstellung einen allgemein menschlichen wert haben sollen, schlieszt auch die *forderung ein, dasz der schüler dem stoffe eine wertschätzung und hochachtung entgegen bringt und dasz sein stil ein ernster und, wo möglich, edler sein soll.* damit ist allerdings eine subjective form der sprachlichen darstellung als höchst wünschenswert gefordert, aber auch die einzige, die mir zulässig erscheint. somit ist die humoristische form ausgeschlossen, denn sie setzt einen festen fond von sittlichen und intellectuellen urteilen und anschauungen voraus, an denen die stoffe gemessen werden und zu denen sie in contrast gesetzt werden können, — somit ist weiter die gelangweilte, blasierte form ausgeschlossen, wie sie sich ab und zu in schüleraufsätzen findet; der schüler ist viel zu unreif, einem stoffe von allgemeinem werte gegenüber die miene der langenweile zu zeigen, als sei der stoff ausgedroschenes stroh.

Aus diesem allgemeinen gesichtspunkte ergeben sich die allgemeinen methodischen forderungen:

1) *das aufsatzthema sei einer bearbeitung würdig, es habe einen allgemein menschlichen wert.*

2) *man gebrauche die methodischen mittel, einen ernsten, würdigen und, wo möglich, edlen stil bei dem schüler herauszubilden.*

Selbstverständlich liegt in diesen forderungen nichts, was irgend welchen stilistischen schmuck erfordert, auch der einfache und schlichte stil kann edel sein, ja den eigentlichen prunk wird der edle stil vermeiden.

## 2. Das logische ziel.

An die sprachliche darstellung ist ferner die anforderung einer logisch richtigen ordnung der gedanken und einer dem zweck entsprechenden vollständigkeit zu stellen. durch die vertiefung in den gegenstand ist 1) der umfang und inhalt, 2) auch vielfach die ordnung der abhandlung bedingt. das ziel der höheren schule schlieszt hier wie auf sprachlichem gebiete alles wissenschaftlich-fachmäszige aus. sie stellt nur die forderung an den schüler sich bis zu dem

Digitized by Google

grade in einen stoff zu vertiefen, als es ohne fachmäszige bezugnahme auf ein specielles wissenschaftliches gebiet, wie ethik, psychologie u. s. f. dem allgemein gebildeten möglich ist. die begrenzung ist hier durch das masz der kenntnis jener wissenschaftlichen gebiete für die schule von selbst gegeben. hält man dies fest, so wird man eine ganze reihe von themen, wie sie z. b. Laas stellt, von der schule abweisen müssen.

Hiermit sind die ziele skizziert, die wir vor allem der schriftlichen conception, dem aufsatze, stecken müssen. sie geben das masz für das productive, oder, richtiger gesagt, gestaltende vermögen des schülers in seinen darstellungen, — denn die eigentliche production gehört nicht auf die schule, und was man mit diesem namen belegt, ist doch nur gestaltung von gegebenen vorstellungen.

Es muste abgesehen werden von der eignen forschung, es kann nur die fähigkeit vom schüler gefordert werden: 1) bekanntes richtig und scharf zu zergliedern, 2) das verwandte unter zweckgesichtspunkten zu verbinden und 3) dies in der sachlich wie formell angemessenen weise zur darstellung zu bringen.

### 3. Das ästhetische ziel.

Ein anderes ziel des deutschen unterrichts möchte ich das ästhetische nennen. es soll im schüler das verständnis für eine gegebene poetische wie prosaische schrift entwickelt werden und zwar entsprechend den beiden ersten zielen des nnterrichts. der schüler soll also 1) die sprachlich-stilistischen schwierigkeiten, 2) die logischen schwierigkeiten der gedankenfolge und gedankenverbindung in einer weise überwinden lernen, dasz er beim abgange poetische nnd prosaische schriften, die nicht einer fachwissenschaft angehören, mit verständnis lesen kann. ausgeschlossen müssen also auch hier wieder die fachwissenschaften sein, sie setzen zum verständnis 1) die kenntnis verschiedener fester terminologien, 2) die kenntnis gewisser fundamentierender grundsätze und thatsachen voraus, wie physik, psychologie u. s. f. zum verständnis der allgemein menschlichen schriften, d. h. solcher, die an die gebildete welt gerichtet sind und die allgemeinen interessen der menschheit vertreten, ist erforderlich: 1) klares verständnis des ausdrucks, *a*) seinem sachlichen inhalte nach, *b*) nach seinen psychologischen beziehungen, verschieden je nach dem zwecke, dem er dient; also das vermögen, den humoristischen ausdruck von dem pathetisch-erhabenen, den gefühlsmäszigweichen von dem rhetorischen u. s. f. zu unterscheiden. weiter ist 2) zu verlangen, dasz der schüler im stande ist, die anordnung der gedanken nnd ihre folge zu durchschauen, beim dichter wie beim prosaiker; 3) dasz er erkennt, welche form der anordnung durch die betreffende form der darstellung bedingt ist, z. b. beim epos gegenüber der ballade, beim drama gegenüber dem epos oder dem roman, bei der rede gegenüber der abhandlung. — Diese fähigkeit erfordert

eine gewisse kenntnis der sogenannten rhetorik und poetik: der schüler musz die verschiedenen formen der darstellung mit ihrem namen bezeichnen und die hauptunterschiede derselben angeben können. auch hier gilt wieder die beschränkung, dasz jene fähigkeit und kenntnis nur bis zu dem grade ausgebildet werden darf, als es ohne kenntnis der einschlagenden specialwissenschaften möglich ist.

Aus diesem allgemeinen gesichtspunkte ergibt sich für die methode die forderung: es müssen die stilarten und gattungen dem schüler vorgelegt werden, an denen sich das verständnis für die compositionsweise bilden läszt.

Ein anderes ziel des deutschen unterrichts ist

4. ein ethisches.

Der schüler soll in die sittliche weltanschauung der groszen deutschen dichter eingeführt werden, er soll den sittlich-religiösen standpunkt derselben verstehen und damit würdigen lernen, er soll für den goldreinen und energischen wahrheitsdrang Lessings, für das unendlichkeitsgefühl und den unbesiegbaren drang nach innerer harmonischer gestaltung Goethes und Schillers, wie sich ihr titanenhaftes streben durch die trübe gährung der sturm- und drangperiode zur sittlichen harmonie und versöhnung von ideal und leben verklärt, — ein warmes nachempfindendes herz gewinnen. es soll ihm das verständnis der sittlichen tragik des modernen dramas erschlossen werden; die sittliche idee von schuld und sühne, dasz alle schuld sich auf erden rächt, soll ihm nicht blosz gedankenmäszig erschlossen werden, er soll sich an den unvergänglichen kunstwerken unserer deutschen dichter und Shakespeares diese idee auch mit dem gefühle als tief und unverbrüchlich berechtigt im menschenleben aneignen. er soll das sittliche weltgericht in der handlung des dramas klar und plastisch anschauen lernen, die sittliche motivierung in handlung und charakteren erkennen und an dieser erkenntnis seine eigne weltanschauung veredeln und erheben.

Auch der historische blick soll geöffnet werden, damit der schüler erkennt, wie unwandelbar und ewig dieselben sittlichen grundgesetze das menschliche leben, lust und leid, friede und freude bedingen. der blick in die jugendzeit unserer nation soll ihm zeigen, wie das ringen des menschen im ewigen kampfe der kräfte, der interessen und leidenschaften nur auf der basis einer festgeschlossenen sittlichen persönlichkeit zum ziele gelangt, damals wie heute. er soll erkennen, wie der mensch mit unablässigen hammerschlägen die kette des eignen schicksals schmiedet und zertrümmert, wie zwar die stufen der sittlichkeit nach den stufen der cultur verschieden sind, wie die einfachere cultur einfachere, weniger gegliederte, gröbere sittliche charaktere erzeugt, aber charaktere die um die sonne der sittlichen ideen in denselben bahnen kreisen müssen, wie heute,

Digitized by Google

wenn sie nicht zerschmettern und zerschellen sollen. an den heroen der litteratur und den ewigen gestalten, die sie geschaffen, soll sich im schüler das gefühl der eignen schwäche bilden, gepaart mit dem stolzen und erhebenden gefühl der kraft: so vermag zu handeln der mann, dessen seele erfüllt ist mit dem nie rastenden und unablässigen streben nach dem wahren, edlen und idealen.

Dies ziel stellt an die methode des lehrers die forderung 1) rechter auswahl des unvergänglichen und schönen, 2) einer erklärung des schönen, die nicht das ideale zerpflückt und herabzieht in den staub des gemeinen, sondern zart und schonend die edlen blüten dem knaben und jünglinge nahe bringt, mit einem gefühle, das selbst dem ewigen werte jener kunstwerke erschlossen ist.

Ich komme zum letzten punkte:

5. dem historisch-nationalen ziele.

Der schüler soll durch eine summe historischer thatsachen mit dem leben der heroen unserer litteratur vertraut gemacht und in ihren bildungsgang eingeführt werden. dem schüler soll das verständnis erschlossen werden für die frage: was haben jene männer gethan und wie haben sie es gethan, dasz sie unter die koryphäen unserer nation gerechnet werden dürfen? der schüler soll ein verständnis gewinnen von den groszen umwandlungen, die auf dem gebiete des geistigen lebens unserer nation eingetreten sind. eine geschlossene reihe von gegensätzen soll ihm zum bewustsein geführt werden, die mit der halbelementaren natur der groszen und gewaltigen heldensage und heldendichtung, wie sie das Hildebrandslied und die Edda enthalten, beginnt, deren basis die weltanschauung des germanischen heidentums bildet. er soll einen blick in das ringen des germanischen glaubens mit der neuen lehre von Christus thun (Hêliand). die versöhnung der gegensätze tritt ein mit den Ottonen, ein mönch dichtet das Waltharilied, aber die christliche weltanschauung ist massenhaft versetzt mit altgermanischem glauben und brauch. die kreuzzüge und die harte hand Gregors und der Cluniacenser bringen Deutschland unter französisches joch in sitte und dichtung. die gewaltigen recken der deutschen heldensage tragen kleider nach neuester Pariser mode, der bäurische Deutsche wird zum höfischen manne. der kampf Deutschlands gegen Rom geht seinem tief tragischen ende entgegen, dem untergange des Hohenstaufengeschlechts, Walther ist der beredte mund der edlen und patriotischen männer jener tage. in diesen umwandlungsprocess seiner nation soll der schüler einen blick thun; es sollen ihm die mittelalterlichen quellen erschlossen werden, die quellen des romantischen.

Dann wird ihm die heldengestalt Luthers vorgeführt, wie er die christliche lehre und weltanschauung von den schlacken heid-

nischen wesens in dem feuer der eignen heiszen seelenkämpfe und dem lichte der eignen sittlich-religiösen überzeugung läutert. der feste, frische geist, der das 16e jahrhundert durchweht, wird dem schüler aus Hans Sachs erschlossen. der dreiszigjährige krieg zertritt all die frischen keime und triebe, die eine edle blüte versprachen, das volksleben versinkt in dumpfe und stumpfe roheit, der gespreizte gelehrte drechselt verse nach römischen und italienischen mustern und betet die prunkenden götzen Ludwig XIV an. nur die religiöse empfindung hält sich in den trüben tagen jener hilfe und trost bedürftigen zeit verhältnismäszig gesund und treibt die blüten des evangelischen kirchenliedes. — Lessing führt seine gewaltigen schläge gegen den französischen geistesdruck, Klopstock wird dem schüler genannt als der erste tief und wahr empfindende dichter. die alten werden zu den unvergänglichen mustern und idealen der schönheit erhoben. der schüler hört von Winckelmanns epochemachenden werken. Herder begründet die genetische weltanschauung und methode, Goethe, Schiller und die kraftgenies suchen die alte welt in trümmer zu schlagen, Shakespeare gilt als das wahre muster aller poesie, die deutsche kunst tritt neben die antike. Goethe und Schiller versöhnen beide gegensätze in stilvollendeter schönheit zum humanitätsideale.

Die beschränkung der edelsten geister auf kunst, poesie und das gebiet innerer erkenntnis rächt sich schwer. Napoleon legt die eiserne faust auf den nacken des deutschen volkes. die dichtung knirscht unter dem drucke der Franzosenherschaft, sie wird der mund der deutschen nation für nationalität und politische freiheit. hier reihen sich edle namen wie Körner, Arndt, Schenkendorf und Rückert ein. das volk erringt das stolze selbstbewustsein deutscher nationalität wieder, die thaten der väter in sage und geschichte werden wieder lebendig, die gewaltigen helden und groszen fürsten des mittelalters ziehen von neuem in das herz unseres volkes ein, an ihnen erstarkt das deutsche nationalitätsgefühl, das nun endlich seinem ziele nahe geführt ist, der einigung deutscher stämme zum neuen deutschen reiche. einer der edelsten deutschen dichter ist Uhland, ihn müssen die schüler in diesem zusammenhange anschauen und lieben lernen. weiter gehört hierher ein anderer edler mann, der stolz unserer modernen deutschen wissenschaft, der freund unserer kinderstube, Jacob Grimm, ein mächtiger hebel in der geschichte unseres nationalitätsbewustseins.

Dies bild von der inneren entwicklung unserer nation, das ich hier in den allgemeinsten umrissen skizziert habe, soll der schüler mit in das leben hinaus nehmen. daran schlieszt sich ein bild von der entwicklung unserer sprache, ihrem zusammenhange mit dem indogermanischen grundstocke und der verzweigung desselben in die schwester- und töchtersprachen. dies möchte ich das nationale ziel des deutschen unterrichts nennen; es soll eben ein auf erkenntnis gegründetes gefühl des stolzes und der liebe für die

Digitized by Google

grösze der deutschen nation erweckt werden, ein festgegründetes bewustsein, wie durch ernste geistesarbeit, durch das ringen nach wahrheit und durch den kampf um die höchsten und edelsten güter der menschheit unsere groszen dichter und denker die deutsche nation aus krankheit und schwäche zu neuem, jugendlichem leben und frischer blüte erweckt und emporgehoben haben. und dies gefühl soll dem jünglinge, der die schule verläszt, die sittliche verpflichtung tief in das herz pflanzen, auch an seinem teile durch ernste geistesarbeit und unablässiges streben nach den edelsten gütern zum gesunden unseres volkes beizutragen.

Aus diesen gesichtspunkten ergibt sich für die methode des unterrichts die forderung:

1) eine summe litterarhistorischer kenntnisse dem schüler zu geben,

2) das sprachliche verständnis der mittelhochdeutschen poesie zu erschlieszen,

3) einen überblick über die geschichte der deutschen sprache zu geben,

4) das einzelne im lichte des nationalen darzustellen und zu einem geschlossenen bilde der nationalen geistesentwicklung zu vereinigen.

## II. Die aufgaben und die methode des deutschen unterrichts in der secunda.

Wir haben nun zu fragen, welche von den entwickelten aufgaben fallen der secunda zu? ich werde bei meiner darstellung stets eine geteilte secunda voraussetzen, wo die teilung nicht eingetreten, verändert sich nichts von den forderungen, nur werden hier dem unreiferen schüler eben schwerere aufgaben erwachsen als bei teilung der classen.

Bei der abgrenzung des pensums darf nicht maszgebend sein die rücksicht auf die schüler, welche die anstalt mit dem einjährigen zeugnisse verlassen, ebenso wenig bei der lectüre der chronologische gesichtspunkt, die abgrenzung des lesestoffes geschieht nur in rücksicht auf alter und kraft der schüler dieser stufe.

Die bildungsmittel, welche dem deutschen unterricht zu gebote stehen, sind 1) die lectüre, 2) der aufsatz und mündliche vortrag des schülers, 3) die sich an beide anschlieszende belehrung des lehrers.

### A. Die lectüre und die sich an diese schlieszende belehrung des lehrers.

#### 1. Die mittelhochdeutsche lectüre.

Dasz der schüler in die litteratur des deutschen mittelalters eingeführt werden musz, erkennt man heute ziemlich allgemein an. die gründe für diesen unterricht sind folgende:

Digitized by Google

1) man hält es mit recht für geboten, dasz ein jüngling, der als allgemein gebildet in das leben entlassen wird, von der geschichte seines volkes, von dem geistesleben seiner nation auch in ihrer jugend kenntnis habe.

2) unser modernes culturleben basiert, soweit es die nationale seite betont, zum grösten teile auf der neu erschlossenen kenntnis des mittelalters, seiner dichtung und sage, seines glaubens und brauchs.

3) das nationale epos resp. die nationale sage des deutschen mittelalters bildet für die deutsche litteratur dieselbe ergänzung als das homerische epos für die griechische litteratur.

4) die epische heldensage der deutschen vorzeit ist sittlich in ihrer groszartigen tragik eine sagenbildung, der sich keine andere heldensage vergleichen läszt, auch nicht die griechische.

5) es ist eine pflicht, dem jünglinge auch über die frühere gestalt seiner muttersprache die augen zu öffnen, nicht um ihm damit eine norm für die neuhochdeutsche sprache zu geben, — dieser zweck ist aus den verirrungen historischer sprachpuristen und einem vollständigen verkennen der sprachgeschichte entsprungen, — vielmehr um ihm das werden der eigenen muttersprache zu erschlieszen.

Auch für die mhd. epoche gilt der pädagogische grundsatz, dasz dem schüler nur das beste geboten werden soll. für das beste hält man mit recht 1) die beiden volksepen Nibelungenlied und Gûdrûn, 2) die kunstepen Hartmanns, Wolframs und Gotfrieds, 3) die lyrik Walthers.

Gehörte zu den zielen des deutschen unterrichts die aufgabe, in die anlage und den aufbau von litteraturdenkmälern einzuführen und an der handlung, wie an den charakteren und an der weltanschauung eines kunstwerkes den sittlichen geist der jugend zu bilden, so wird man als obersten grundsatz bei der lectüre eines poetischen kunstwerkes anerkennen müssen, es ist notwendig das ganze kunstwerk vorzulegen, nicht bruchstücke und fetzen. wir können darum nicht aus allen dichtungen und dichtern lesen lassen, wir haben uns zu beschränken. Gotfried musz aus gleichen gründen fallen wie Wieland, Wolfram bietet zu bedeutende sprachliche und gedankenmäszige schwierigkeiten, und der Parzivâl, das einzig vollendete epos, ist zu umfangreich für die schullectüre. bei Hartmann kommen in betracht der Iwein, der arme Heinrich und der Gregor. so glatt die form des Iwein ist, so vollendet der metrische bau, und so leicht und elegant die erzählung flieszt, so sehr fehlt doch dem ganzen ein tieferer ideengehalt und eine tiefere sittliche weltanschauung, Iweins vermählung ist schlieszlich nichts als ein frivoles und sophistisches spiel mit den fundamentalsten sittlichen gefühlen; der tragisch wirkende conflict zwischen ritterpflicht und minnedienst ist nicht allgemein menschlich, es ist nur verständlich bei den ehrbegriffen des ritterlichen standes im 12n und 13n jahrh. — Das sind nicht ideen, an denen

Digitized by Google

wir unsere jugend erziehen können und erziehen wollen. auszerdem fehlt dem Iwein jeder funke von originalität.

Anders steht es mit dem armen Heinrich, einer zarten erzählung, allerdings etwas weichlich, mit all den formalen vorzügen der blüteperiode des 13n jahrh., doch auch nicht frei von dem ungesunden jener zeit, der an unnatur und künstelei streifenden stilistischen manier der ritterlichen poesie. doch es durchweht das ganze der warme hauch einer sittlich reinen und lauteren dichternatur, die tiefe idee: nur wer sich selbst besiegt, erreicht das ziel, wer sich selbst dahin gibt, wird sich retten, — das tief empfundene gefühl von der allgewalt selbstloser und reiner liebe. bei diesen vorzügen erträgt man kleinere gebrechen der dichtung gern. ich würde die lectüre dieser dichtung für recht geeignet zur schullectüre halten; auszer den genannten vorzügen empfiehlt sie ihre kürze. sie würde dem schüler einen tieferen blick in die eigenart der kunstepik des mittelalters eröffnen. auch der Gregor ist für die schullectüre geeignet, aber dem armen Heinrich zu opfern.

Die beiden volksepen Nibelungenlied und Gudrun sind an sich beide zur lectüre geeignet, sie aber beide lesen zu lassen, wie Laas will, halte ich für sehr verfehlt. man hat sich bei der beurteilung des poetischen wertes beider dichtungen in ihrer vorliegenden gestalt den trügerischsten vorstellungen hingegeben. auf der einen seite war es das nationale bedürfnis, der Ilias und Odyssee etwas deutsch-nationales an die seite zu setzen, auf der andern seite die warme, aber auch blinde begeisterung der romantischen periode unseres jahrhunderts, welche zur überschätzung des poetischen wertes beider dichtungen führte, und gewisse vorurteile über wert oder unwert von dichtungen schüttelt man schwer wieder ab, schon die furcht ungebildet zu scheinen hält oft das offene geständnis des eigenen geschmacks zurück. dazu kommt ein drittes moment, der sagengehalt beider dichtungen ist groszartig, vor allem jedoch der Nibelungensage. die helden sind aus dem gewaltigsten stoffe und in maszen gebildet, dem sich nichts vergleichen läszt. der gelehrte bringt an die lectüre die kenntnis der nordischen gestalt der sage und ergänzt sich unbewust die lücken und schäden der deutschen bearbeitung, die Eddalieder heben und erhöhen noch die gewaltigen gestalten der deutschen dichtung. aber bei der berechtigten begeisterung für sage und helden übersah man doch fast immer die tiefen schäden der deutschen dichtung. man liesz es sich gefallen, dasz man in der erzählung von Siegfried doch nur sehr wenig über Siegfried selbst erfuhr, dasz die jugendgeschichte des helden, wie er den drachen erschlägt, den schatz gewinnt, die waberlohe bricht, der Brunhild liebe gewinnt, fast spurlos geschwunden ist, dasz die motivierung für den tod des helden fast ganz in ihrer erschütternden tragik zusammenstürzt. man übersah, dasz die einkleidung des helden in die höfische gewandung des 12n jahrh., seine erziehung nach französischer hof-etiquette, sein höfisches liebeln dieselbe ge-

schmacklosigkeit ist als das stolzieren der griechischen heroen in alongeperücke und schnallenschuhen und dem sonstigen kostüme Ludwig XIV. weniger hat man die unbeholfenheit der erzählenden form, die unendliche masse von flickversen und flickstrophen übersehen. aber wenn trotz alledem bis heute das Nibelungenlied so warme verehrer gefunden hat, so musz ein unvergänglicher kern in dieser so arg entstellten und gemishandelten dichtung liegen, ein kern der alle zeiten überdauern wird, dieser kern ist die sage und die helden.

Ähnlich steht es mit der Gudrun, nur fehlt der sage die durchsichtige entwickelung der handlung und die groszartige erhabenheit der Siegfriedsage. niemand kann ernstlich zweifeln, dasz für die schullectüre das Nibelungenlied bei weitem den vorzug verdient. diese bemerkungen waren nötig, um dem gange und der methode der lectüre von vornherein die richtigen ziele zu stecken.

Das deutsche Nibelungenlied ist in den letzten aventiuren des zweiten teiles groszartiger, kräftiger und formvollendeter als der erste teil. dagegen ist der gehalt der sage bis zu Siegfrieds tode das gewaltigste der heldensage überhaupt. da sich in der classe nicht die ganze dichtung lesen läszt, so würde ich besonders das letzte drittel des liedes für die classenlectüre auswählen und die übrigen abschnitte der privatlectüre überlassen. für den ersten teil tritt eingehende unterweisung über die Siegfriedsage ein. man erzählt den schüler die sage nach den liedern der ältern Edda, die verschiedenen versionen des todes werden kurz angedeutet. aber man erzähle genau, d. h. man übergehe keinen, auch nicht den kleinsten zug des originals, man setze auch keinen zug, keine ergänzende verbindung hinzu und accommodiere den ton der darstellung an das eigenartige colorit der alten lieder. ich betone diesen punkt, weil in dieser beziehung auch von berufenen männern gesündigt wird, so von Vilmar, ja selbst von Uhland. ist die nacherzählung dem originale anempfunden, so prägt sich der ganze charakter, die ganze weltanschauung jener altepischen zeit dem schüler klar und plastisch ein, und ich kann versichern, dasz auch das unempfänglichste herz nicht unempfindlich bleibt. allerdings musz der lehrer sich ernste mühe geben, sich selbst in die anschauung jener alten dichtung zu versenken, sie mit all ihrer gewalt und all ihrem zauber auf sich wirken zu lassen, er begnüge sich nicht, nüchtern und kalt einfach den thatsächlichen inhalt der lieder zu lernen und zu lehren.

Nach der nacherzählung lese man einige Eddalieder vor, am besten nach der Simrockschen übersetzung, — aber erst, wenn die sage sicher dem schüler eingeprägt ist, denn das verständnis der Eddalieder in ihrem unvermittelten, springenden erzählungsstile macht auch dem geschulten schwierigkeiten. hat man so die sage bis zu Siegfrieds tode geführt, dann lasse man eine nacherzählung

des ersten teiles der deutschen Nibelungen folgen, wieder genau bis in das kleine, damit das mangelhafte dem schüler zu klarer erkenntnis kommt, denn nichts ist verderblicher, als flickwerk unter dem titel hoher kunstvollendung dem schüler zu geben. — Man suche weiter die verschiedenen motivierungen der nordischen und deutschen dichtung mit dem schüler auf, weise auf die verschiedenheit der charaktere hin. man lese vielleicht eine kürzere stelle des ersten teiles, Gunther — Siegfrieds kampf mit Brunhilde oder Siegfrieds tod, doch nicht die ganze verworrene jagd.

Umgekehrt verfährt man am besten beim zweiten teile. man lasse hier das lied lesen und die sage aus dem liede finden, dann gebe man die abweichende gestalt der nordischen dichtung und untersuche mit den schülern die verschiedene sittliche entwickelung von Brunhilds charakter u. s. f.

Die Gudrun würde ich ganz fallen lassen, nur den inhalt der sage müssen sich die schüler aus einer nacherzählung, z. b. der Osterwaldschen, aneignen; es tritt freilich auch bei solchen nacherzählungen gar nicht selten der fall ein, dasz sie so mancherlei verwischen, und dasz der rechte ton verfehlt wird.

Ich würde weiter die Jordansche Siegfried-dichtung zur privatlectüre empfehlen und in zwei oder drei stunden von den schülern den inhalt erzählen lassen. Jordans epische dichtung wird den schüler mit dem ganzen unendlichen reichtum der alten sage durchdringen, — ich bin dabei nicht blind gegen die mängel und bedenklichen theoreme derselben. und wendet man zwei oder drei stunden daran, den schüler auf die abweichende führung der handlung, auf die durchgeführte psychologische motivierung, die neu eingesetzten motive, die schärfere individualisierung der charaktere, die vertiefung von schuld und sühne und so manches andere hinzuweisen, so wird man den schüler nicht blos über die höheren anforderungen der modernen kunst, sondern auch über die reichere entwickelung des sittlichen lebens in unserer zeit aufklären.

Zur lectüre von Hartmanns armem Heinrich weise ich auf die umdichtung Chamissos hin, bei einer vergleichung des mittelhochdeutschen gedichtes mit der modernen nachbildung bietet sich eine vortreffliche gelegenheit die verschiedenheit der epischen composition im eigentlichen epos und in der ballade oder romanze auszuführen.

Das verständnis des epos gilt mit recht für leichter als das der lyrischen und dramatischen poesie, darum stimme ich Dietrich zu ('der deutsche unterricht', Leipzig), der die lectüre des Nibelungenliedes nach untersecunda verlegt. die besonderen sprachlichen schwierigkeiten, welche sich der lectüre des mhd. textes entgegen stellen, lassen sich auf der stufe von untersecunda ebenso einfach überwinden als in obersecunda.

Wir kommen hiermit zu der frage: wie ist die notwendige

Digitized by Google

kenntnis der mhd. sprache den schülern zu vermitteln? bekanntlich stehen sich bei dieser frage zwei ansichten gegenüber: die einen wollen eine übersicht über die mhd. grammatik und einen kurzen abrisz der metrik geben, etwa was das büchelchen von Martin oder auch von Koberstein enthält, die andern wollen frisch in die lectüre hineinführen und die nötige grammatische belehrung bei der einzelnen stelle erteilen; man hat die letztere weise als die ratemethode gebrandmarkt. wer viel mhd. texte liest, wird mir zugeben, dasz die sprachlichen schwierigkeiten nicht allein in der lautlichen form der mhd. sprache liegen, sondern, und ich meine vorwiegend, im lexicalischen und syntaktischen. die grammatik von Martin sowenig als eine andere mhd. grammatik bietet etwas über die syntax, also die auf syntaktischem gebiete erwachsenden schwierigkeiten werden auch die vertreter der ersten ansicht am einzelnen falle zu beseitigen haben, nicht aber durch beziehung auf eine früher besprochene regel. ich meine, ein streit über diesen punkt kann sich eigentlich nur auf das masz und den umfang des grammatischen wissens der mhd. sprache beziehen, die methode der vermittelung musz bei mhd. sprachmaterial dieselbe sein als beim lateinischen und griechischen. dasz wir aber mit der systematischen durchnahme der grammatik einer sprache vor der eigentlichen lectüre nicht eben den besten griff in unserer modernen schulpraxis gethan haben, das ist auf vielen seiten anerkannt und wird hoffentlich noch in weiteren kreisen anerkennung finden. ich glaube, die forderung, bei beginn der Homerlectüre nicht erst die homerische formenlehre zu besprechen und dann zu lesen, sondern umgekehrt zu lesen, und an dem gelesenen die abweichungen vom attischen formen- und lautsystem beobachten zu lassen, wird heut zu tage ziemlich allgemeine billigung finden. ganz ähnlich steht es mit dem unterricht im mhd. fragen wir doch, wo liegen die formalen schwierigkeiten des mhd.? 1) in dem vom mhd. abweichenden vocalismus, 2) in einigen punkten des consonantismus, 3) in der bildung der ablautreihen des starken verbums, 4) in einigen formen des verbalsuffixes, 5) in gewissen zusammenziehungen und verstümmlungen enklitischer und proklitischer wörter. darüber müssen ohne allen zweifel einige belehrungen gegeben werden. doch wie? ich halte das 'ratenlassen' für ein sehr wirksames pädagogisches mittel, wenn überhaupt die möglichkeit, die richtige lösung zu finden, gegeben ist. ist diese möglichkeit ausgeschlossen, so ist das raten nichts nutze. mir scheint der richtige weg wie bei den formen des Homer der zu sein: man lasse lesen und weise auf den lautwert der mhd. buchstaben hin, besonders auf *h* vor *t* und *s*, die schreibung der langen vocale, die aussprache von *iu* und *ou*. dann lasse man versuchen, für die mhd. formen die entsprechenden nhd. einzusetzen (das nenne ich noch nicht übersetzen), wo der ersatz falsch gemacht wird, verbessere man. sind die beiden lautentsprechenden mhd. und nhd. formen gefunden, dann lasse man

beide vergleichen und den unterschied in klare worte fassen. wo der volksdialect hülfsmittel zum verständnis des mhd. an die hand gibt, wird ein jeder verständige pädagoge diesen zur vergleichung herbeiziehen, so z. b. mhd. *û*, *î* = ndd. *û*, *î* des Magdeburger landes. die gefundenen einzelbeobachtungen lasse man in einem buche sammeln nach den aus der grammatik den schülern geläufigen kategorien. findet sich die gleiche grammatische erscheinung wieder, so verbinde man sie mit der früheren und recapituliere die früher gemachte beobachtung. setzt man diese art der grammatischen analyse 6—8 stunden fort, so wird man das wichtigste aus der laut- und flexionslehre zur kenntnis gebracht und dem schüler die wege gewiesen haben, wie überhaupt grammatische, ja jede empirische erkenntnis gewonnen wird. später wird man eben nur die einzelheiten der grammatik erklären und nachtragen lassen, die notwendig sind für das gerippe der mhd. laut- und flexionslehre, und seltenere erscheinungen, bei denen der schüler anstöszt. selbstverständlich gilt das eben gesagte auch von der syntax; ich mache hier aufmerksam auf die grosze zahl von übereinstimmungen, welche die mhd. casuslehre mit der griechischen bietet besonders beim genetiv; selbstverständlich wird der lehrer dergleichen hinweise, die zum verständnis und zur befestigung im gedächtnisse wesentlich beitragen, nicht unterlassen.

Oben wurde gefordert, dem schüler einen einblick in die wandlungen der deutschen sprache zu geben, zu diesem zwecke halte ich es für notwendig, dasz dem schüler auch das gesetz der doppelten lautverschiebung mitgeteilt wird, ebenso eine vergleichung der ablautreihen des mhd. mit dem griechischen ablaut, sowie auch über die zwei von Brugmann (Curt. stud. bd. 9) gefundenen a-reihen.

Es ist selbstredend, dasz eine häusliche vorbereitung der schüler auf die mhd. lectüre oder eine private mhd. lectüre erst beginnen kann, wenn in der angegebenen weise die grundzüge der mhd. grammatik entwickelt sind. will man eine mhd. grammatik einführen, so wird man sich doch ja vor dem fehler hüten müssen, die grammatik vor der lectüre zu besprechen, man wird in der oben geschilderten weise die grammatischen thatsachen vom schüler auffinden und dann in der grammatik den betreffenden paragraphen nachschlagen lassen.

Ich habe die beobachtung oft genug gemacht, war ein schüler in der geschilderten weise in das mhd. eingeführt, so bezogen sich die fehler bei der späteren lectüre fast nur auf das lexicalische; vor allem macht das wörtchen *wan* schwierigkeiten, dann die hülfsverba und überhaupt die worte, die mit geringen lautlichen abweichungen auch im mhd. vorhanden sind, aber in verschiedener bedeutung (vgl. *zuht*, *tugent*, *list* u. s. f.). auf das richtige verständnis solcher worte ist streng zu halten, wenn man dem schüler das gefühl nehmen will, als sei das mhd. ein bloszes kindisches stammeln. darum ist eine

wirklich nhd. wiedergabe des textes zu verlangen, nicht blosze lautliche umsetzung der formen, wie es so häufig in den Simrockschen übersetzungen aus dem mhd. der fall ist. ich glaube, dasz, das mhd. in dieser weise ein jahr lang getrieben, dem schüler das notwendige elementare material zum verständnisse mhd. texte geben wird. und nur das verständnis der mhd. texte darf bei der auswahl des grammatischen unterrichts maszgebend sein, andere rücksichten müssen wir fallen lassen, vor allem die, durch kenntnis des mhd. zu zeigen, welche orthographische form im heutigen deutsch berechtigt sei, oder eine etymologische einsicht in die nhd. sprache zu geben. die richtige orthographie ist nicht die historische, sondern die phonetische, ein etymologisches verständnis der heutigen sprache aber erfordert ganz andere arbeit als mit schülern einer secunda vorgenommen werden kann.

Ebensowenig halte ich es für berechtigt, den schüler in das einzuführen, was man mhd. metrik nennt, also die lehre von der hebungsfähigkeit der silben, von der verschleifung, synalöphe, apokope und synkope. hier hat man sich zu begnügen das princip der deutschen betonung und des versbaus, für das epos die einsilbigkeit und die möglichkeit des fehlens der senkung, für die Nibelungen die einsilbigkeit des reims und den bau der Nibelungenstrophe, für die lyrische poesie das gesetz der dreiteiligkeit zu lehren. im übrigen musz der lehrer beim lesen der verse nachhelfen.

Schon dies ist nicht wenig, man suche den notwendigen stoff nicht noch durch falsche rücksichten zu mehren. als hilfsmittel der lectüre empfiehlt sich besonders Pauls mhd. grammatik und Lexers taschenwörterbuch, sonst auch Martins abrisz.[1]

Die lectüre Walthers von der Vogelweide bildet nach allgemeinem übereinkommen und mit vollstem rechte die andere seite des unterrichts in der mhd. litteratur. haben wir im Nibelungenliede poesie ohne die individualität eines dichters, so gestattet uns Walthers poesie einen für das mittelalter verhältnismäszig tiefen einblick in seine person, sein wollen, empfinden und denken. man wird daher gut thun, erst an der lebensgeschichte Walthers die wichtigsten lieder aus seinem politischen und wanderleben lesen und so das bild seiner person klar entstehen zu lassen. daran werden sich einige seiner liebes- und naturlieder anschlieszen. es ist ein reiches vielbewegtes leben, das sich hier vor dem auge des schülers entrollen läszt, die grosze und tragische zeit des unterganges der Hohenstaufen bildet den hintergrund des gemäldes, die dunklen schatten wirft Rom und die gewaltige gestalt Innocenz III, im vordergrund steht ein genialer dichter voll leidenschaftlicher liebe für kaiser und reich, voll tötlichen hasses gegen den römischen stuhl, der die lebensadern seiner nation

[1] zu warnen ist vor dem hülfsbuche von Herbst teil I, bearbeitet von Boxberger, vgl. vf. ztsch. f. gymn. 1881.

Digitized by Google

zerschneidet, ein mann der den kelch des elends und der not his auf die hefen getrunken und seine reiche erfahrung in freud und leid zum ersten male in deutscher zunge in die herzen seiner nation gesungen hat, der am ende seines lebens zwar trostlos auf das leben hier auf erden zurückschaut, aber harmonisch verklärt ist in der hoffnung auf ein seliges jenseit. auf die entwickelung dieses manneschurakters von unbeugsamem stolze, männlicher kraft, tiefer leidenschaft, kindlicher frömmigkeit, glühender liebe für sein volk und bei alledem einer kräftigen genuszfähigkeit bis in sein hohes alter würde ich ganz besonderen wert legen. auch Walther möchte dem untersecundaner verständlich zu machen sein, und Dietrich verlegt ihn auf diese stufe, doch glaube ich, zur rechten würdigung dieses ganzen mannes ist erst der gereiftere schüler fähig, darum ziehe ich für die Waltherlectüre die obersecunda vor. dazu kommt, dasz Walthers poesie lyrisch ist und sich so besser in den lectionsplan der obersecunda einreiht, wie er sich stellt, wenn die Nibelungen nach untersecunda verlegt werden.

Ist unterricht in der deutschen litteraturgeschichte des mittelalters zu erteilen?

Zusammenhängende litteraturgeschichte als solche ist nach meiner meinung nicht zu lehren, darin möchten wohl alle heutigen pädagogen einig sein. doch ist eine summe litterarhistorischer thatsachen zu geben, durch welche die zur lectüre vorgelegten denkmäler in das rechte historische licht gestellt werden.

Die Nibelungensage zieht sich durch das deutsche geistesleben von der völkerwanderung bis in das 13e jahrh. es ist auszuführen, dasz die zeit der völkerwanderung den boden der deutschen heldensage überhaupt bildet. die historischen elemente der sage sind zu bezeichnen, es ist durch vergleichung der historischen thatsachen mit der sagengestaltung ein verständnis 1) für den historischen mythus und 2) für den religiösen mythus zu erwecken; hierbei sind die sagenkreise abzugrenzen. es ist zu sagen, dasz die sagenbildung als sagendichtung auftritt, dasz freie germanische männer einen sängerstand ausmachten. die älteste form der epischen dichtung, das stabreimende einzellied ist an den mitgeteilten Eddaliedern und vielleicht dem Hildebrandsliede zur anschauung zu bringen. die sänger tragen die lieder von stamm zu stamm, fränkische sage wird in Island gesungen. das christentum tritt der heldensage feindlich gegenüber, die zeit des kampfes versucht an stelle der heidnischen lieder christliche zu setzen: Otfried. der Hêliand: hier nimmt das evangelium ganz die form altgermanisch heidnischer dichtung und weltanschauung an, — probe aus Hêliand. mit Otfried wird die altgermanische form des stabreims gebrochen, der endreim.

Unter den Ottonen ist der kampf zwischen christen- und heidentum erloschen. ohne religiösen anstosz wendet man sich den altepischen stoffen wieder zu, selbst in den klöstern (Eckehard-Walthari-

lied). die fahrenden im gegensatz zu den alten sängern; für die höheren stände dichtet auch der fahrende lateinisch, der innere gehalt ist germanisch.

Mit der zeit der salischen kaiser beginnt ein neuer gegensatz zwischen kirche und volksleben, die askese der Cluniacenser und die kreuzzugsbewegung eifert gegen die heldensage der fahrenden. die geistlichen bemächtigen sich der poesie 1) in geistlichen liedern, 2) erfolgreicher wirken sie durch weltliche stoffe, die der kreuzzugsbewegung nahe stehen (Rolandslied) und durch historische wahrheit die 'lügen' der sage überwinden sollen (Annolied, kaiserchronik). ihnen accommodiert sich die poesie der fahrenden spielleute, orientalische wunder und historische fundamentierung (herzog Ernst, Rother). die geistlichen haben den canal geöffnet, durch den die französische bildung und französische stoffe nach Deutschland eindringen, der kaiserliche hof und die berührung der deutschen ritter mit den Romanen auf den kreuzzügen öffnen der französischen bildung thor und thür: minnedienst und minnelied, die bretonische sage von Artus, die Gralsage und die antike aus französischen quellen. die ritterschaft entfremdet sich ganz der nationalen sage, nur zwei landschaften des hochdeutschen sprachgebiets bewahren sich ihre anhänglichkeit an die deutsche heldensage: Bayern und Österreich, aber auch sie nehmen die anschauungsweise und erzählungskunst der französischen romane an, in Österreich werden die Nibelungen, in Bayern die Gudrun in einen strophischen roman umgewandelt. die Nibelungenstrophe ist lyrisch, die drei handschriften, Lachmanns theorie. Gudrun wird kurz besprochen, inhaltsangabe durch die schüler.

D i e h ö f i s c h e e p i k: ihr charakter wird am armen Heinrich entwickelt, die form der kurzen reimpaare gegenüber der Nibelungenstrophe mit bezug auf den knittelvers dargestellt; für den bilderreichen stil der ritterlichen kreise gegenüber der nüchterneren aber markigeren darstellung in den besseren partien des Nibelungenliedes bietet der arme Heinrich gerade ein höchst instructives muster. die stoffe der ritterlichen dichtung werden kurz gruppiert und charakterisiert: Artussage, Gralsage und die antike. bei der antiken sage wird das unvermögen des mittelalters eine fernliegende culturperiode in ihrer eigenart objectiv aufzufassen berührt und mit der costümveränderung usw. der altgermanischen helden im Nibelungenlied in parallele gestellt; dem gegenüber auf die neigung der modernen litteratur und kunst hingewiesen, eine bestimmte zeit in ihrer vollen culturhistorischen und sittlichen eigenart zur anschauung zu bringen, es wird an die vielgelesenen modernen romane dieser richtung erinnert (Eckehard, Ebers, Dahns und Freitags romane). die drei hervorragenden dichter: Hartmann, Wolfram, Gotfried werden kurz besprochen, vom Parzival eine inhaltsgabe durch die schüler gegeben, diese fällt am besten nach der obersecunda oder prima bei der besprechung des Faust.

Digitized by Google

Minnesang: mit dem minnedienst kommt der minnesang aus der Provence nach Deutschland, durch Reimar den alten, wahrscheinlich Walthers lehrer nach Österreich (hier lernt Walther singen unde sagen), unterschied von lied, leich und spruch, der dichter ist auch componist, die formen der lyrischen poesie sind künstlich, benutzung eines fremden tones ist unerlaubt. minnedienst: schülervortrag nach Freitags bildern aus dem mittelalter und den brüdern vom deutschen hause. die stoffe der lyrischen poesie. dies sind die notwendigen gesichtspunkte, über die der schüler klarheit gewinnen musz. man wird die belehrung über dieselben zunächst nicht im zusammenhängenden vortrage geben, sondern im engsten anschlusz an die lectüre von Walthers liedern. man wird bei derselben die strophenform und die reimverschlingungen durch vergleichung einzelner strophen- und reimformen mit denen des Nibelungenliedes als kunstvoller zum bewustsein bringen, die bedeutung Reimars bei gelegenheit des liedes Walthers auf seinen tod, bei dieser gelegenheit auch den eigentümlichen maszstab in der ästhetischen kritik besprechen, den das mittelalter anlegt, nicht sowohl den maszstab der künstlerischen gestaltungskraft als den des sittlichen strebens und wollens. die unterschiede zwischen lied und leich müssen die vergleichungen zwischen liedern und sprüchen Walthers ergeben, die stoffe werden aus Walthers dichtungen zusammengestellt, u. s. f. der vorteil eines derartigen unterrichts ist ein zweifacher: 1) wird der zu lernende stoff dem schüler viel klarer, weil er durch eigene beobachtung gewonnen ist, 2) ist diese art des zusammenfassens einzelner beobachtungen zu einem allgemeinen urteile eine vorzügliche schulung des geistes, die zugleich die gesichtspunkte fixiert nach denen ein kunstwerk gelesen werden musz, um im zusammenhange mit der geistesentwickelung und nach seiner formalen eigenart verstanden zu werden. wird dazu, was oben erwähnt war, das leben Walthers aus seinen dichtungen entwickelt, so lernt der schüler ein kunstwerk eben als einen in der erscheinung fixierten moment der geistigen entwickelung eines dichters anschauen und den erst von der neueren litteraturforschung methodisch entwickelten begriff der geistesentwickelung an einem einfachen beispiele kennen. es ist damit dem schüler ein impuls gegeben von einschneidendster sittlicher und intellectueller bedeutung, denn die kunstwerke werden damit dem entnervenden ästhetischen gefühlsdusel (man verzeihe den harten ausdruck) und dem bloszen genusse entrissen, sie werden zu marksteinen eines in einer bestimmten richtung sittlich entwickelten auf ideale ziele gerichteten mannes, dessen irrtümer als verirrungen angesehen werden von der bahn, die auf das letzte ziel des menschen führt, auf das ideal.

Doch kehren wir zu unserer abgrenzung des lehrstoffes zurück. der oben skizzierte überblick scheint mir dem angegebenen zwecke 1) die stellung der Nibelungen, des armen Heinrich und Walthers

Digitized by Google

genau zu bestimmen, 2) einen blick in die entwickelung des mittelalterlichen geisteslebens thun zu lassen, vollkommen zu genügen. die zusammenfassende mitteilung bei den Nibelungen hat, das halte ich methodisch für selbstverständlich nach der lectüre einzutreten, bei der ähnlich als bei Walther eine reihe von punkten schon zur sprache gekommen sein werden, so dasz die ganze übersicht eine vertiefung und engere verbindung des bekannten bildet. ich will hier einen wunsch nicht unterdrücken, dasz die hauptsächlichsten sagen der deutschen vorzeit, also die sage von Dietrich, Rother, herzog Ernst, Gudrun dazu die ausländischen von Roland (vielleicht auch Alexander und Iwein) in der tertia nach der Osterwaldschen bearbeitung privatim gelesen und zu zusammenhängenden erzählungsübungen in der classe verwertet werden. es ist für das verständnis unserer vorzeit die kenntnis der heldensage von groszer wichtigkeit, in secunda bleibt aber nicht die rechte zeit, all jene sagen vorzuführen und die tertianerstufe steht der sagenerzählung in ihrer ganzen anschauungsweise viel näher als die secunda, es ist zu bedauern, dasz das gute und viel gebrauchte Paulsiecksche lesebuch für tertia diese sagen nicht noch eingehender berücksichtigt, die Nibelungensage konnte hier fehlen, da sie in extenso unterrichtsstoff der secunda ist. — Ohne eine gewisse fülle von anschaulichem stoff der dichtung bleibt das deutsche mittelalter dem schüler fremd, reizlos und ein verschlossenes buch. sind die hauptsagen in tertia den schülern bekannt geworden, so kann die privatlectüre der secunda zur stofflichen ergänzung wie zur veranschaulichung und klärung des gesamtbildes erfolgreich die moderne dichtung mittelalterlicher stoffe herbeiziehen und den schüler einführen in das verständnis, aus welchen quellen das moderne weltbewustsein zu seiner bildung und gestaltung geschöpft hat. zu diesem zwecke empfehle ich Uhlands Ernst von Schwaben, Uhlands dichtungen aus der altfranzösischen sage, so weit sie nicht in der classe gelesen werden, repetition der früher gelesenen gedichte Uhlands, ferner Herders Cid, Chamissos armen Heinrich, Scheffels Eckehard, Freitags bilder aus dem mittelalter und seine ahnen bd. 1—3. gerade die Freitagschen schriften besitzen eine veredelnde kraft, einen erwärmenden geist, eine plastische anschaulichkeit, dasz sich ihnen nur weniges aus moderner zeit an bildendem werte vergleicht. zur ergänzung des unterrichts über Walther und die minnepoesie ist Uhlands sängerliebe zu empfehlen.

(fortsetzung folgt.)

Magdeburg. Ph. Wegener.

## 3.
## BEMERKUNGEN ZUM GRIECHISCHEN UNTERRICHT.

### III. Lectüre in quarta.

Wir haben oben (1881 heft 11) uns dahin ausgesprochen, dasz die lectüre bei weitem die hauptsache im griechischen unterricht ist (mit vollem recht nennt sie H. Hampke in diesen jahrb. 1881 s. 547 'das lichtstrahlende centrum des gesamten classischen unterrichts'), dasz daher die schüler möglichst früh zu derselben gebracht werden müssen. demnach ist es aber nötig, dasz wir danach streben, die schüler von anfang an möglichst gut auf und für die lectüre vorzubereiten. dazu haben wir oben als nötig hingestellt, dasz die schüler, welche von quarta in die combinierte tertia versetzt werden, durch die absolvierung eines umfangreichen pensums an formenlehre — die ganze erste conjugation, d. h. das regelmäszige verbum auf -ω — in den stand gesetzt sind, mit den älteren tertianern gemeinschaftlich die lectüre von Xenophons anabasis zu treiben. denn wenn in der ersten woche τίθημι mit den tertianern durchgenommen ist und so die neu eingetretenen schüler wenigstens das wesen der zweiten (-μι) conjugation erfaszt haben, so kann die lectüre beginnen. schwierig genug und sehr langsam geht es freilich auch dann noch, aber bei sorgfältigem und genauem arbeiten von lehrer und schüler ist es doch möglich.

Diese so schwierige einführung der schüler in die Xenophonlectüre würde nun nach unserer meinung noch bedeutend erleichtert werden können, wenn schon in quarta speciell auf die lectüre besser vorbereitet würde, als das nach den gangbaren elementar- und übungsbüchern jetzt gemeiniglich stattfindet und stattfinden kann. dieselben enthalten meistens kurze, einfache und zusammenhanglose sätze, von denen zur Xenophonlectüre ein groszer, ja gewaltiger sprung ist; und die sogen. zusammenhängenden lesestücke, welche ihnen beigefügt zu sein pflegen, bereiten auch weder durch inhalt noch, was wichtiger ist, durch den sprachschatz auf den Xenophon vor. uns ist wenigstens kein derartiges buch bekannt, auf welches dieses urteil nicht passte. dazu kommt, dasz in der regel ein groszer, wenn nicht der gröste teil der in quarta auf das übersetzen verwandten zeit mit übersetzen aus dem deutschen ins griechische hingebracht zu werden pflegt, was gewis keine richtige vorbereitung auf die demnächstige Xenophonlectüre ist und demnach verworfen werden musz.

Ist schon für das lateinische, das wir doch wesentlich auch seiner sogen. formalen bildungselemente wegen auf den höheren schulen so eifrig treiben, der satz als unbedingt richtig anzuerkennen, den Eckstein in der pädagogischen section der Wiesbadener philologenversammlung als these 2 aufstellte und der dort zur annahme gelangt ist: 'das übersetzen aus dem lateinischen verdient den vorzug vor dem übersetzen in das lateinische' (s. jetzt auch

Eckstein in Schmids encyklopädie XI s. 582), so scheint uns derselbe noch viel mehr vom griechischen zu gelten, da der hauptwert dieses unterrichtsfaches doch unbedingt in der geistigen bildung durch die lectüre besteht. daher haben in quarta und tertia übersetzungen aus dem deutschen ins griechische wenig wert; sie sollen im wesentlichen nur die lectüre unterstützen; sie haben eine selbständige bedeutung erst als hilfe bei der durchnahme und befestigung der syntax, also besonders in secunda und — aber wieder weniger — in prima. wir gebrauchen deshalb weder in quarta noch in tertia ein übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen ins griechische; die zum übersetzen in quarta disponible zeit verwenden wir und möchten wir verwandt sehen auf selbständige betreibung griechischer lectüre.

Die herschenden übungs- und elementarbücher bieten in der regel stufenweise fortschreitend zu jedem abschnitt der grammatik zusammengesuchte und eigens zurechtgemachte kleine und ganz unzusammenhängende sätze, meistens so gearbeitet, dasz die vocabeln, welche die grammatik bietet, auch in diesen sätzen wieder vorkommen. wir meinen, auf alle diese zusammenstellungen, so geschickt und sorgfältig sie auch gemacht sein mögen, passt auch das so oft über derartige lateinische elementar- und übungsbücher ausgesprochene, verwerfende urteil, das Eckstein a. o. so faszt: 'die manigfaltigkeit des inhalts bleibt zu grosz, und da derselbe immer nur der einübung einer bestimmten formenclasse dienen soll, wird die sache langweilig'. vollends ist es unrecht, hiervon mehr als absolut notwendig ist dem quartaner zu bieten, welcher doch im lateinischen schon zusammenhängende lectüre treibt und welcher wirkliche 'geistige speise' schon vertragen und verdauen kann.

Sehen wir uns z. b. den ersten abschnitt der für die erste declination gebotenen sätze in dem lange so sehr beliebten und noch immer viel gebrauchten elementarbuch der griechischen sprache von F. Jacobs auf seinen inhalt an:

1. ἡ μέθη μικρὰ μανία ἐϲτίν. 2. πολλάκιϲ βραχεῖα ἡδονὴ μακρὰν τίκτει λύπην. 3. φίλει παιδείαν, ϲωφροϲύνην, φρόνηϲιν, ἀλήθειαν, οἰκονομίαν, τέχνην, εὐϲέβειαν. 4. Βίων ἔλεγε τὴν φιλαργυρίαν εἶναι μητρόπολιν πάϲηϲ κακίαϲ. 5. οὐ πενία λύπην ἐργάζεται, ἀλλ' ἐπιθυμία. 6. ὡϲ ϲυμπόϲιον χωρὶϲ ὁμιλίαϲ, οὕτωϲ πλοῦτοϲ χωρὶϲ ἀρετῆϲ οὐδὲν ἡδονῆϲ ἔχει.

Von diesen 6 sätzen ist für die schüler inhaltlich von wert doch nur der dritte, er allein ist auch ohne weiteres für sie verständlich, während die anderen vom lehrer erst erläutert werden müssen. die darauf verwandte zeit ist aber nutzlos vergeudet, denn haften bleibt von all diesen lehren doch nichts; die weisheit des ersten satzes möchten wir unseren quartanern überhaupt noch gern entziehen. viel besser steht es nun aber mit dem inhaltlichen werte der sätze in anderen derartigen büchern auch nicht; für alle gilt aber auch noch der wichtige umstand, dasz die vielen zusammenhangslosen

sätze nur zerstreuung herbeiführen, diese sollte aber von der schule doch nicht befördert werden (vgl. Windscheffel progr. Nakel 1879 s. 10; Hollenberg zeitschr. f. gymn.-wesen 1881 s. 356).

So weit also zur einübung der formenlehre das übersetzen kleiner sätze aus dem griechischen ins deutsche und umgekehrt nötig ist, — und unterbleiben darf es allerdings nicht — müste dieses nach unserer meinung doch nicht im anschlusz an ein elementar- oder übungsbuch stattfinden, sondern müste nur in der weise mündlich geschehen, dasz der lehrer einzelne sätze selbst bildet, etwa im anschlusz an das abhören der vocabeln (sollte er dazu nicht im stande sein, so mag er sich dabei der hilfe eines gedruckten buches bedienen, das nur er allein vor sich hat), und den schülern vorsagt, dasz diese sie aber aus dem kopfe übersetzen. wir halten also auszer den aufgabensammlungen zum übersetzen aus dem deutschen ins griechische auch den teil der elementarbücher, welcher nur einzelne sätze bietet, in quarta für ganz entbehrlich und überflüssig; und wir wünschen, dasz auch für den griechischen elementarunterricht die sätze Ecksteins (a. o.) mit einer kleinen ergänzung als gültig anerkannt würden: 'die übersetzungen aus der muttersprache (und anfangs auch in dieselbe) sind mehr mündlich zu machen als schriftlich. die dabei bis jetzt gebrauchten hilfsbücher gehören nicht in die hände des schülers'.

Aber auch das, was der zweite teil der landläufigen elementarbücher bietet, kann uns nicht gefallen. fabeln, anekdoten, späsze, sodann eigens zusammengesetzte erzählungen oder kleine artikel aus der naturgeschichte, aus der länder- und völkerbunde bieten keinen richtigen und angemessenen stoff für die quartaner.* alle diese kurzen sächelchen, oft von $^1/_8$ seite und noch kürzer, dienen auch nur der zerstreuung, und fördern sie und müsten schon deshalb nicht geduldet werden; sie sind ferner der einübung der formenlehre nicht förderlich, sie gewähren endlich keinen nutzen für die vorbereitung der schüler auf die aufgaben der folgenden classe. weder auf den vocabelschatz, noch auf die constructionen und ausdrucksweise, noch auf den sachlichen inhalt dessen, was bei der Xenophonlectüre nachher jahre lang die schüler beschäftigen soll, werden sie durch diese sogenannte lectüre in quarta irgendwie vorbereitet, so dasz ihnen der beginn der eigentlichen lectüre von Xenophons anabasis in tertia nach allen seiten schrecklich schwer erscheint. dem könnte abgeholfen werden dadurch, dasz man anderen stoff zur lectüre in quarta vorlegte und zwar solchen, der nach inhalt und wortschatz wirklich auf Xenophons anabasis vorbereitet. dazu würden wohl am besten eine anzahl abschnitte aus schriften Xenophons ausgewählt werden, natürlich nicht aus der anabasis, da diese ganz für tertia aufgespart werden soll, aber aus der kyropädie und den hellenika,

* erst recht aber nicht für die angehenden untertertianer. und doch werden solche noch so vielfach — bei getrennten tertien — damit geplagt!

welche schriften auf schulen mit combinierter tertia und secunda doch wohl nur selten zur lectüre vorgelegt werden, abschnitte, die für sich ein abgerundetes ganze bilden und durch ihren inhalt den quartaner belehren und fesseln können. was wir also wünschen, ist eine chrestomathie aus einigen schriften Xenophons, die sich dadurch von allen anderen griechischen lesebüchern unterschiede, dasz sie nicht viele, teilweise recht kurze geschichten aus den verschiedensten und verschiedenartigsten griechischen schriftstellern brächte, sondern nur eine kleine anzahl gröszerer erzählungen enthielte, alle aus demselben schriftsteller ausgewählt, so dasz manche constructionen und ausdrucksweisen Xenophons und besonders auch viele vocabeln, die nachher in der anabasis immer wieder vorkommen, schon in quarta gelernt und verstanden werden. somit würde wohl eine solche chrestomathie unter das verwerfende urteil Ecksteins a. o. s. 601 nicht fallen. und von anderen vorhandenen chrestomathien aus Xenophon, z. b. der Schenkls, würde sich die von uns gewünschte einfach durch den zweck unterscheiden: jene sollen die lectüre von Xenophons anabasis ersetzen, diese sie vorbereiten. dazu kommt, dasz der dem quartaner vorzulegende text natürlich hie und da würde geändert werden müssen, für den schüler und seinen standpunkt passend gemacht und zugeschnitten, aber doch so dasz das Xenophonteische gepräge so weit möglich beibehalten wird. wir besitzen mutatis mutandis ähnliches in den lateinischen lesebüchern aus Herodot und aus Livius von Weller, in dem kleinen Livius von Rothert, von denen das erstere, 'G. Weller lateinisches lesebuch für anfänger, enthaltend zusammenhängende erzählungen aus Herodot', trotzdem Eckstein es a. o. s. 583 verwirft, doch in der quinta vieler gymnasien mit groszem nutzen gebraucht ist und noch gebraucht wird und nach unserer und gewis vieler collegen erfahrung eine bessere vorbereitung der schüler auf die lateinische lectüre in quarta bewirkt (mag hier nun Cornelius Nepos oder irgend ein anderes buch vorgelegt werden), als die kleinen sätze, fabeln und erzählungen Spiesz' und anderer derartiger lesebücher. in ähnlicher weise müste dieses kleine lesebuch aus Xenophon bearbeitet sein und ähnlichen nutzen versprechen wir uns von demselben.

Da nach unserer meinung der anfang mit dieser griechischen lectüre in quarta gemacht werden könnte und müste, sobald das regelmäszige verbum purum λύω oder βουλεύω durchgenommen und eingeübt ist, was nach unserem plan (s. oben heft 11) um michaelis der fall ist, so würden wir glauben, dasz von dieser zeit an bestimmte stunden dazu angesetzt werden müssen. zwei würden sich wöchentlich den ganzen winter hindurch wohl dazu nehmen lassen, keinenfalls aber mehr, und in diesen würde man allmählich ein gutes stück lectüre treiben und bewältigen können.

Das so von uns gewünschte lesebuch aus Xenophon für die quartaner würde nur den in der oben angedeuteten weise bearbeiteten text enthalten und ein dazu gehöriges wörterbuch, welches

natürlich durchaus vollständig, aber doch so knapp wie möglich, sein müste. anmerkungen irgend welcher art halten wir für durchaus entbehrlich, alle für das verständnis nötigen, sachlichen und sprachlichen, erklärungen soll der lehrer geben, dessen viva vox wir auf dieser stufe noch weniger als auf irgend einer anderen durch gedruckte regeln und erläuterungen ersetzt und bei seite geschoben wissen wollen.

Beispielsweise würden wir in das lesebuch aufgenommen wünschen 'Cyrus bei seinem groszvater' (Kyrop. I 3, 1 ff.) etwa in folgender form:

'Αcτυάγης, ὁ Μήδων βαcιλεύς, μετεπέμψατο Μανδάνην, τὴν ἑαυτοῦ θυγατέρα, καὶ Κῦρον, τὸν παῖδα αὐτῆς· ἰδεῖν γὰρ ἐπεθύμει, ὅτι ἤκουεν αὐτὸν καλὸν κἀγαθὸν εἶναι. ἔρχεται δὲ αὐτή τε ἡ Μανδάνη πρὸς τὸν πατέρα καὶ τὸν Κῦρον τὸν υἱὸν ἔχουςα. ὡς δὲ ἔγνω ὁ Κῦρος τὸν 'Αcτυάγην τῆς μητρὸς πατέρα ὄντα, εὐθὺς ἠςπάζετο αὐτὸν ὥςπερ ἂν εἴ τις πάλαι συντεθραμμένος καὶ πάλαι φιλῶν ἀςπάζοιτο. καὶ ὁρῶν αὐτὸν κεκοςμημένον καὶ ὀφθαλμῶν ὑπογραφῇ καὶ χρώματος ἐντρίψει καὶ κόμαις προςθέτοις, ἃ νόμιμα ἦν ἐν Μήδοις, ἐμβλέπων αὐτῷ ἔλεγεν, ὦ μῆτερ, ὡς καλός μοι ὁ πάππος. ἐρωτώςης δὲ τῆς μητρὸς αὐτόν, πότερος καλλίων δοκεῖ αὐτῷ εἶναι, ὁ πατὴρ ἢ οὗτος, ἀπεκρίνατο ὁ Κῦρος, ὦ μῆτερ, Περςῶν μὲν πολὺ κάλλιςτος ὁ ἐμὸς πατήρ, Μήδων μέντοι, ὅςους ἑώρακα ἐγὼ καὶ ἐν ταῖς ὁδοῖς καὶ ἐπὶ ταῖς θύραις πολὺ οὗτος ὁ ἐμὸς πάππος κάλλιςτος. ἀντασπαζόμενος δὲ ὁ πάππος αὐτὸν καὶ στολὴν καλὴν ἐνέδυςε καὶ στρεπτοῖς καὶ ψελίοις ἐτίμα καὶ ἐκόςμει καί, εἴ που ἐξελαύνοι, ἐφ' ἵππου χρυςοχαλίνου περιῆγεν. ὁ δὲ Κῦρος ἥδετο τῇ στολῇ καὶ ἱππεύειν μανθάνων ὑπερέχαιρεν.

Δειπνῶν δὲ ὁ 'Αcτυάγης cὺν τῇ θυγατρὶ καὶ τῷ Κύρῳ, βουλόμενος τὸν παῖδα ὡς ἥδιςτα δειπνεῖν, προςήγαγεν αὐτῷ καὶ παροψίδας καὶ παντοδαπὰ ἐμβάμματα καὶ βρώματα. τὸν δὲ Κῦρον ἔφαςαν λέγειν, ὦ πάππε, ὅςα πράγματα ἔχεις ἐν τῷ δείπνῳ, εἰ ἀνάγκη coί ἐςτι ἐπὶ πάντα τὰ λεκάρια ταῦτα διατείνειν τὰς χεῖρας καὶ ἀπογεύεςθαι τούτων τῶν παντοδαπῶν βρωμάτων. τί δέ, ἔφη ὁ 'Αcτυάγης, οὐ γὰρ πολύ coι δοκεῖ κάλλιον τόδε τὸ δεῖπνον εἶναι τοῦ ἐν Πέρςαις; ὁ δὲ Κῦρος πρὸς ταῦτα ἀπεκρίνατο, οὐχί, ὦ πάππε, ἀλλὰ πολὺ ἁπλουςτέρα παρ' ἡμῖν ἡ ὁδός ἐςτιν ἐπὶ τὸ ἐμπληςθῆναι ἢ παρ' ὑμῖν· παρ' ἡμῖν μὲν γὰρ ἄρτος καὶ κρέας εἰς τοῦτο ἄγει, ὑμεῖς δὲ εἰς μὲν τὸ αὐτὸ ἡμῖν σπεύδετε, πολλοὺς δὲ ἑλιγμοὺς πλανώμενοι μόλις ἀφικνεῖςθε, ὅποι ἡμεῖς πάλαι ἥκομεν. usw. bis zum ersten satz von cap. 4 τοιαῦτα μὲν δὴ πολλὰ ἐλάλει ὁ Κῦρος, welcher einen passenden schlusz für diesen abschnitt gibt. es könnte dann etwa folgen 'Cyrus' jugend' I 4, 1—15 incl. ein anderer abschnitt könnte sein: 'Cyrus und sein heer' II 1, 20—31 incl. und II 3, 17—24, 'Gobryas und Cyrus' IV 6, 1—12, und so würden wohl noch einige andere passende geschichten ohne grosze mühe ausgewählt werden können.

Wie man sieht, wünschen wir den text im wesentlichen nur im periodenbau vereinfacht, aber nicht so zugestutzt, dasz etwa alles,

Digitized by Google

was an grammatischen formen dem schüler der quarta noch nicht bekannt ist oder über das pensum dieser classe hinausgeht, ausgemerzt würde, also z. b. die unregelmäszigkeiten der declination und conjugation, die formen der verba auf μι und dergl.; der genetivus absolutus macht dem quartaner sicherlich ebenso wenig schwierigkeit, wie dem tertianer, da auch ihm der absolute ablativ des lateinischen bekannt und geläufig ist. alles aber, was der schüler noch nicht kennt und weisz, soll der lehrer ihm erklären; denn wozu ist der da? doch gewis nicht, um nur aufzugeben und abzufragen!

Eine präparation durch die schüler würde also anfänglich gar nicht erfolgen können, sie soll nach unserer meinung auch während des grösten teils der lectüre in quarta nicht stattfinden. vielmehr musz der lehrer in der schule mit den schülern satz für satz und wort für wort genau durchnehmen und erläutern, alles unbekannte, so weit das für jede stelle erforderlich ist, erklären. dabei wird eine form eines verbums auf μι oder eines unregelmäszigen wortes einfach als solche angegeben. die schüler haben sich unter anleitung, aufsicht und controle (!) des lehrers das nötigste zu notieren, nachdem das pensum in der schule wiederholt übersetzt ist, es für die nächste stunde zu repetieren und dabei sich die vocabeln fest einzuprägen. letzteres hat der lehrer durch sorgfältiges abfragen in verbindung mit retroversionen genau zu controlieren, wobei sich also auch gelegenheit genug findet, kleine sätze aus dem deutschen ins griechische zu übersetzen. dadurch erhält der lehrer gewis eine weit gröszere arbeit, als wenn er, nachdem vocabeln erlernt sind, die dieselben enthaltenden sätzchen eines elementarbuches übersetzen läszt, wozu doch immer etliche schüler gleich ohne anleitung im stande sind, aber unzweifelhaft würde er diese arbeit auch belohnt sehen dadurch, dasz er seine schüler mehr fördert und besser vorbereitet nach tertia bringt.

Wir wissen nicht, ob ein zu solchen zwecken bestimmtes und nach solchen grundsätzen bearbeitetes griechisches lesebuch für quarta schon vorhanden ist; wo nicht, würden wir dessen abfassung für ein verdienstvolles unternehmen halten. hoffentlich stehen wir mit dieser ansicht auch nicht allein! freilich wird wohl mancher college, auch wenn ihm mit uns das los gefallen ist, in einer combinierten tertia den griechischen unterricht zu erteilen, denken, er sei bisher mit seinem elementarbuche ausgekommen, das werde also auch ferner noch gehen. das wird es ja gewis, aber sollte es nicht auf die vorgeschlagene art doch noch besser gehen? uns wenigstens will es scheinen, als wenn bei verbessertem lehrgang und mit zweckmäszigeren lehrbüchern in den sechs griechischen stunden der quarta mehr geleistet werden könnte und erst recht scheint uns, dasz in quarta den schweren aufgaben der combinierten tertia mehr und besser vorgearbeitet werden müste. diejenigen leser nun der vorstehenden ausführungen, welche an gymnasien unterrichten, an denen sämtliche classen oder doch wenigstens die tertien getrennt

Digitized by Google

sind, werden für sich und ihre anstalten vielleicht das bedürfnis nach einer verstärkung der leistung im griechischen in quarta auch in der angedeuteten weise nicht anerkennen; über die bedürfnisse der schulen aber, deren tertia combiniert ist, läszt sich aus der theorie nicht gut urteilen. wer nie in einer combinierten tertia unterrichtet hat, macht sich wohl kaum einen rechten begriff von der schwierigkeit z. b. des fremdsprachlichen unterrichts in solcher classe. da musz doch alles, was sonst auf die getrennten classen unter- und obertertia, somit auf zwei schuljahre verteilt ist, alljährlich durchgenommen werden! da erscheint wohl der wunsch gerechtfertigt, dasz schon in quarta dieser classe möglichst gut vorgearbeitet wird, so weit es ohne überlastung der quartaner nur irgend möglich ist. und durch die veränderung des lectürestoffes wird wohl keine überbürdung herbeigeführt werden.

Nach unserer, in diesem falle aber auch nicht der praxis entsprungenen, meinung sollte man aber denselben lehrgang, wie wir für gymnasien mit einer combinierten tertia ihn im vorstehenden erörtert haben, auch einschlagen, wo ober- und untertertia getrennt sind. da sollte man die zeit, welche man mehr als wir an den kleineren anstalten zur verfügung hat, nicht zu vielem übersetzen aus dem deutschen ins griechische, also zu formalen bildungszwecken verwenden, sondern zur verstärkung und vermehrung der lectüre.

Noch viel mehr würden wir freilich dafür sein, dasz an allen schulen wenigstens die tertien getrennt sein müsten und somit all den vielen übelständen, welche mit einer combinierten tertia verbunden sind, mit einem schlage abgeholfen würde und dasz dann der griechische unterricht erst in untertertia begönne. dasz auch dann vollauf genügendes noch immer geleistet werden könnte, natürlich mit weiser und sorgfältiger beschränkung des lehrstoffes, glauben wir fest; das scheinen uns auch die erfahrungen der wenigen schulen, welche solchen lehrplan haben, zu bestätigen. doch ist auf eine erfüllung dieses wunsches wohl nicht zu rechnen, und es ist deshalb nutzlos, darüber noch weiter zu sprechen.

Ratzeburg. Wilhelm Vollbrecht.

---

## 4.

Griechische syntax in kurzer, übersichtlicher fassung auf grund der ergebnisse der vergleichenden sprachforschung zum gebrauch für schulen bearbeitet von dr. Friedr. Holzweissig, oberlehrer am gymnasium zu Bielefeld. zweite auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1881. 67 s. 8.

Das Horazische 'quidquid praecipies, esto brevis, ut cito dicta percipiant animi dociles teneantque fideles' ist mit recht in neuerer zeit von vielen herausgebern grammatischer und anderer schulbücher

berücksichtigt worden, von niemand wohl mehr als von Mor. Seyffert, dem unvergeszlichen. und selbst dieses meisters vielgebrauchte lateinische schulgrammatik ist, nicht ohne verdienten erfolg, noch weiter von Harre destilliert worden; Georg Curtius griechische schulgrammatik hat ihren Koch gefunden.

Neuerdings hat Holzweissig, ein durch mehrere publicationen vorteilhaft bekannt gewordener vertreter der linguistischen richtung, zu den kurzen abrissen der griechischen syntax von Mor. Seyffert, Jos. Klein u. a. sein obiges werkchen gesellt, das, in 2r auflage vorliegend, hier einer besprechung unterzogen werden soll.

Hr. H. spricht sich in dem kurzen vorwort über seine pädagogischen grundsätze in sehr verständiger weise aus; nur hätte er, unseres erachtens, hie und da des guten nicht zu viel thun sollen, wenn er die wichtigkeit der sprachvergleichung für 'klarheit und übersichtlichkeit' usw. hervorhebt: referent, als schüler Schleichers, auch ein verehrer der vergleichenden sprachwissenschaft, kann doch nicht zugeben, dasz 'die klarheit und übersichtlichkeit für die griechische syntax in ihren fundamentalsätzen nur auf grund der resultate der vergleichenden sprachforschung gewonnen werden kann', dasz 'die leitenden gesichtspunkte erst von seiten der sprachvergleichung ihre nötige klarlegung gefunden haben'. wohl aber unterschreibt ref. gern und auf grund langjähriger pädagogischer erfahrung, was hr. H. von der förderung und erleichterung sagt, welche die sprachvergleichung den schülern gewähre. besonders wertvoll jedoch ist es, dasz hr. H. 'die parallele der griechischen und lateinischen syntax' hervorgehoben wissen will: schon auf dem gymnasium in Gotha förderte uns schüler diese parallelisierung zwischen den beiden classischen sprachen, wie sie uns in der 'parallelgrammatik der griechischen und lateinischen sprache von Rost, Kritz und Berger' nahe gebracht ward, in dem verständnis der grammatik wesentlich, wenn auch ref. heute zugestehen musz, dasz der umfang der betr. lehrbücher zu grosz und vielleicht der ausbreitung in der lectüre hinderlich war.

Dasz der hr. verf. 'nach möglichster beschränkung des stoffs' gestrebt hat, beweist die geringe seitenzahl des büchleins und ist auch, an sich betrachtet, in pädagogischer beziehung nicht zu tadeln. dasz er aber auch dabei gelegentlich zu weit gegangen ist, darf nicht verschwiegen werden. wie soll, um dies voraus zu nehmen, ein schüler die lehre vom infinitiv richtig verstehen und anwenden nach anleitung der § 101—105, wo z. b. für den kleinen satz Xenoph. anab. II 6, 9: τοῦτο δ' ἐποίει ὁ Κλέαρχος ἐκ τοῦ χαλεπὸς εἶναι nur die s. 54 (§ 101, 2) gegebene regel 'das beim infin. stehende prädicatsnomen richtet sich nach dem wort, zu dem es gehört' ihm zu gebote steht? wie oft müste wohl der lehrer bei der betr. übersetzung aus dem deutschen χαλεπῶς corrigieren? für diese partie der grammatik kennt ref. nichts besseres, als die

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

regeln, welche Hultsch in seiner recension von G. Curtius griech. schulgr. zu dem § 570 formuliert hat (n. jahrb. 1874 I s. 17 f.).

Bei aller knappheit, ausreichend und ansprechend ist cap. 2 über den artikel (§ 2—7). zur lehre vom gebrauch der casus habe ich einige mehr oder weniger dringende desiderien auszusprechen. gegen den ausdruck 'accusativ des bezugs' habe ich eine alte aversion und wünschte wohl, dasz er, unserer muttersprache zu liebe, in allen grammatiken durch 'acc. der beziehung' ersetzt würde. § 12 'adverbialer accusativ' umfaszt so verschiedenartige ausdrücke, dasz entweder eine unterteilung oder der zusatz nötig erscheint 'nach I b . . .' zu erklären, da οὐδέν, τὶ, τί u. a. oft genug als acc. des inneren verbalobjects zu fassen sind. ob nicht besser § 16 ebenfalls als gen. part. zu bezeichnen wäre, verdiente erwägung; zu § 18 ist in der parenthese (gen. part.?) das fragezeichen entschieden zu tilgen, und zwar bei c und bei d. die verba des herschens und anführens ständen besser beim gen. comparat. — Wenn es in § 25, wie in fast allen grammatiken, heiszt 'mittelbar regieren viele verba composita den genetiv kraft der präposition, mit welcher sie zusammengesetzt sind', so liegt doch die gefahr einer sehr mechanischen auffassung nahe. sollte es nicht erwünscht sein, wenigstens angedeutet zu sehen, dasz der sprachgeist unter keinen umständen verbum und praeposition (früher nominalcasus, dann adverb) zusammengeschmolzen hätte, wenn er nur dasselbe hätte erreichen wollen, was das frühere neben einander beider elemente des ausdrucks schon bedeutete? es ist ja doch ein neuer begriff entstanden in ἐκφεύγειν, der nimmermehr ganz identisch mit dem älteren in φεύγειν ἔκ τινος τόπου usw. ist und auch nicht sein kann, weil der sprachgeist zwar oft wunderliche, aber niemals ganz überflüssige neubildungen schafft. — Ferner habe ich bei diesem wie bei den folgenden §§ bis § 30 ein pädagogisches bedenken. ist es nicht förderlicher, das gleichartige zu verbinden? es liesze sich leicht in § 25 anschlieszen: ἀπό und ἐκ an § 20; πρό, περί, ὑπέρ an § 22, 2; κατά an § 23, 1 und 2; ebenso müsten in § 26 ff. die adjectiva untergebracht werden: μνήμων usw. bei § 16; ἐγκρατής usw. bei § 22, 2; ἴδιος usw. bei § 17; ἐνδεής usw. bei § 21; μέτοχος usw. bei § 17 und 18; § 27[a] bei § 20; § 28, 1 bei § 19[c] und § 22, 1; § 28, 2, bei § 22, 2; § 29, 1 bei § 23; § 29, 2 bei § 23, 2; § 30 bei § 24. — Zu § 31[a] sind beispiele nötig. — § 32 'der genitiv unabhängig a. der blosze genitiv steht bei zeitangaben auf die frage wann? zur angabe des zeitganzen, . . innerhalb dessen etwas geschieht, das nur einen teil dieses zeitganzen ausfüllt' ist einfacher gen. part. — Sehr erfreulich war ref. auf s. 18 z. 10 v. o. dem ausdruck zu begegnen: 'c. mit einem attributiven particip (sogenannten gen. absol.)'. wenn doch endlich einmal mit dem wust von zwar durch ihr alter bemerkenswerten, aber falschen, folglich verwirrenden ausdrücken in der terminologie der schul-

Digitized by Google

grammatik gründlich aufgeräumt würde! aber es wird wohl noch gute weile haben, ehe hendiadys, tmesis usw. weichen!

Bei § 32[b] frappiert es, aus der feder eines linguisten den satz zu finden 'der genitiv (eigentlicher genitiv) verbindet sich mit präpositionen, welche eigentlich erstarrte casusformen eines nomens sind, z. b. mit dem locativ ἀντί' usw., nachdem unmittelbar vorher es geheiszen hat 'der genitiv (als stellvertreter des woher-casus) verbindet sich mit präpositionen, welche die richtung woher, näher bestimmen, z. b. ἀπό, ἐκ, παρά, πρός'. seit wann sind denn ἀπό, παρά usw. nicht mehr als 'erstarrte casusformen eines nomens' anzusehen? (vgl. dagegen § 40.) — Beim dativ würde, statt '2. als stellvertreter des casus des mitverhältnisses' mir besser gefallen, 'an stelle d. c. der annäherung', welcher ausdruck auch § 33, I[f], an stelle von 'des entfernten objects' zu substituiren wäre, wie auch unter II und § 35, 2. — Zu § 67 'τὶς, τὶ kann als tonlos nie zu anfang des satzes stehen' ist zu bemerken, dasz die worte 'als tonlos' unrichtig gewählt und das folgende 'nie' durch 'sehr selten' zu ersetzen ist. — Bei § 72, 4 wünsche ich einen zusatz des inhalts, dasz das griech. perfect, völlig verschieden von dem historischen perfect des lateinischen, nie als rein historisches tempus verwendet werden darf. die erfahrung bei den correcturen, selbst noch in prima, beweist, dasz hier eine warnungstafel nicht überflüssig ist. vielleicht wäre auch zu demselben § bei 6 der parenthetische zusatz 'eintreten ohne dauer' am platze; dann ferner der 'Aor. gnomicus' etwas weiter nach unten zu stellen und bei 6, 4 vor der parenthese aus praktischen rücksichten 'besonders in temporalsätzen' einzufügen. — Warum § 76. 77 der terminus 'antirealis' besser sein soll, als der gebräuchlichere 'irrealis', gestebt ref. nicht einzusehen. — Bei § 80 wäre es passend hinzuzufügen 'mildere, urbanere form des ausdrucks für den indicativ. praes. oder fut.'. — Zu § 84. das εἰ nach θαυμάζω u. ä. ist indirect fragend = 'ich frage verwundert, ob'. — Die fassung von § 85 in bezug auf die consecutivsätze im infin. würde gewinnen, wenn schlieszlich angefügt würde 'also vorgestellt ist'. — S. 48 z. 7 v. o. fehlt der accent und spiritus bei Οταν in dem sonst sehr correct gedruckten büchlein. — Am ende von § 89 wünsche und empfehle ich das sehr instructive beispiel abzudrucken: 'μὴ ἀναμείνωμεν, ἕως ἂν (= bis) πλείους οἱ πολέμιοι ἡμῶν γένωνται, ἀλλ' ἴωμεν, ἕως (= so lange als) ἔτι οἰόμεθα εὐπετῶς ἂν αὐτῶν κρατῆσαι'. Xenoph. Kyr. III 3, 46. — Wie sonst, hätte verf. auch bei § 91 eine warnung (vor dem μή im folgesatz) anbringen sollen. — Der der symmetrie halber gewählte terminus 'eventualis' für den hypothetischen fall der erwartung gefällt mir wohl. — § 92 a. e. verlangt man mit recht in der bemerkung nach 'der ind. aor.' den zusatz 'seltener das plusquamperf.' — § 108, 3 bem. 2 dürfte bei ἀκούω c. inf. das wort 'unverbürgtes' zu tilgen sein. — Bei § 117 zum anfang würden die kleinen parenthesen zu οὐ '(objective ne-

gation)' und zu μή '(subjective negation)' zu empfehlen sein. — Schlieszlich erlaube ich mir noch die bitte auszusprechen, es möchte in einer neuen auflage, die dem praktischen und ansprechenden büchlein sicher nicht fehlen wird, in den lateinischen ausdrücken die orthographie verbessert werden.

Stargard i. Pommern. Reinhold Dorschel.

## 5.

## ZUR SYNTAX UND VERSLEHRE DER ELLENDT-SEYFFERTSCHEN GRAMMATIK.

Es könnte fast gewagt erscheinen, zu einzelnen teilen einer grammatik, wie Ellendt-Seyffert, noch bemerkungen zu machen oder berichtigungen zu geben. indessen habe ich doch eine kleine nachlese gehalten, die vielleicht berücksichtigung verdient. es waren mir, besonders beim unterricht, verschiedene regeln aufgefallen, welche einer verbesserung oder überarbeitung zu bedürfen scheinen. verschiedenes davon ist, wie ich aus der 23n auflage des werkes, welche ich bei meinen bemerkungen zu grunde lege, ersehe, schon berichtigt worden, aber auch so bleiben punkte übrig, deren behandlung nicht überflüssig erscheint. bemerken will ich noch, dasz nur die syntax und anhang I berücksichtigt worden sind. ich gehe nun zu dem einzelnen über.

§ 149 anm. 1. im zweiten teile dieser anmerkung sind die beispiele nicht richtig. sie gehören zu der ausgelassenen regel, dasz bei den verben sich erinnern und vergessen (nur recordari ist anm. 2 erwähnt) das sachliche object auch im accusativ steht. das erste beispiel könnte wegen des nihil als passend erscheinen, aber auch der accusativ iniurias ist gesetzt, welcher aus der angegebenen regel nicht erklärt werden kann.

§ 191 anm. 3. nachdem im anfang der anmerkung richtig bemerkt worden ist: 'sind die städtenamen mit einem stehenden epitheton, einem pronomen oder mit totus verbunden, so steht auf die frage wo? der ablativ oder in c. abl., z. b. ipsa Roma (in ipsa Roma); tota Corintho; Athenis tuis; Alba longa, Carthagine nova. sind dergleichen adjectiva aber nicht stehende beiwörter, so musz aus ihnen eine apposition gemacht werden; s. § 213', heiszt es weiter: 'auf die frage wohin? und woher? wird an den regeln über die städtenamen durch hinzufügung eines adjectivs oder pronomens nichts geändert. man darf also nicht sagen doctas oder ad doctas Athenas oder ex doctis Athenis'. was soll das wort 'also'? wäre die construction wie bei den städtenamen, so würde doctas Athenas richtig sein, während nur ad doctas Athenas und ex doctis Athenis falsch wäre. die bearbeiter haben das früher im zweiten teile der betreffenden anmerkung angegebene in nicht zu billigender weise verändert.

die regel hätte vielleicht so gefaszt werden müssen: 'auf die fragen wohin? und woher? musz, wenn den städtenamen ein adjectiv oder pronomen hinzugefügt wird, eine apposition aus diesen gemacht werden; s. § 213. man darf also nicht sagen doctas oder ad doctas Athenas oder ex doctis Athenis'. Zumpt z. b. hat in seiner lateinischen grammatik § 399 die regel ganz anders gefaszt. in bezug auf die fragen wohin? und woher? wird dort angegeben, dasz der accusativ und ablativ mit und ohne präpositionen steht. auszer beispielen aus dichtern, die allerdings nichts entscheiden würden, führt er aus Cicero ein beispiel an: 'quae ipsa Samo sublata sunt' (Cic. in Verr. 1, 19). bei ihm ist die regel wenigstens consequent durchgeführt, während in Ellendt-Seyffert sich ein widerspruch findet. ich wage ein urteil nicht auszusprechen, da ich erst eine genaue untersuchung dieser frage anstellen, bzw. in schriftstellern, die mustergültig sind, nach beispielen suchen müste. bemerken will ich noch, was totus anbetrifft, dasz ich, obwohl ich angegeben habe, dasz der erste teil der anmerkung richtig gefaszt ist, bezweifle, ob bei totus mit städtenamen in steht.

§ 205, 2 heiszt es im zweiten absatze zu ende: einzeln bemerke apparatus vorbereitungen, zurüstungen, instrumentum die gerätschaften, scientia kenntnisse, vestis die kleidung u. a. hier ist das wort 'einzeln' nicht am platze. entweder hätte es weggelassen und die regel so angegeben werden müssen, wie sie ohne jenen zusatz dasteht, oder die sämtlichen worte, die so gebraucht werden, hätten angeführt werden müssen. denn wenn man sich etwas einzeln d. h. besonders merken soll, musz es doch vollständig sein. übrigens kommt scientia bei Cicero im plural in der bedeutung 'kenntnisse' vor Cat. mai. § 78.

§ 210, 2a anm. 1. 'zu wirklichen substantiven sind geworden auszer den gewöhnlichen bonum (gut), malum (übel), commodum (vorteil), incommodum (nachteil) usw., simile das gleichnis, insigne das ehrenzeichen, commune die gemeinde, extremum das ende, reliquum der rest u. a.'. diese regel hätte entweder einfacher gefaszt oder erweitert werden müssen, vereinfacht, indem sie vielleicht so angegeben wäre: 'zu wirklichen substantiven sind eine reihe von neutris geworden, wie bonum (gut), malum (übel), commodum (vorteil), simile (das gleichnis) usw.'; erweitert, indem sämtliche so gebrauchte neutra hingesetzt wären. wie dieselbe jetzt dasteht, weisz man nicht, was man mit den worten auszer den gewöhnlichen machen soll. denn ist z. b. extremum (das ende) so etwas ungewöhnliches? auch Cicero gebraucht es, ohne dasz man dabei eine ungewöhnlichkeit statuieren könnte. so sagt er 'extremum habet hat, ein ende' usw. hätte man einen unterschied machen wollen, so wäre dies vielleicht in der weise gegangen, dasz man diejenigen neutra zusammengestellt hätte, zu welchen, substantivisch gebraucht, ein adjectiv ohne schwierigkeit hinzugesetzt werden kann, z. b. magnum incommodum.

Digitized by Google

§ 211 b) hätte müssen das 's o n s t' vor bellum Gallicum, welches nicht hierher gehört, wegfallen und die worte bellum Gallicum bis Philippica in klammern gesetzt und erläutert werden; vielleicht so: 'das adjectivum hat in solchen verbindungen die bedeutung eines genetivus obiectivus'; einfacher wäre es gewesen, diese beispiele schon unter a) anzugeben.

§ 213. wäre es nicht besser das cognomen grosz zu schreiben, z. b. Alexander Magnus?

§ 221 anm. 1 heiszt es: 'das pronomen is, auf welches sich ein relativum bezieht, wird gewöhnlich ausgelassen, wenn es mit demselben in gleichem casus steht'. das zweite beispiel passt nicht: . . Xerxes praemium proposuit (ei) qui invenisset novam voluptatem. früher war die regel anders gefaszt und das beispiel ganz richtig. es scheint mir die ehemalige abfassung derselben richtiger zu sein.

§ 222 muste der name comparatio compendiaria erwähnt sein. der schluszsatz 'doch selten nach cum bei comparare, conferre' konnte wegfallen, da auch Cicero das nomen bei diesen verben in einzelnen fällen wiederholt.

§ 228 heiszt es: 'das fragende pronomen q u i s (welcher?) ist im masculinum sowohl substantiv als adjectiv, q u i meist adjectiv. daher quis rex? w e l c h e r k ö n i g neben quis locus? w e l c h e r o r t' (fehlt auch das fragezeichen). hier ist das eine beispiel falsch, denn was soll sonst das wort 'n e b e n'? beide beispiele zeigen nur den adjectivischen gebrauch von quis, während ein beispiel von dem substantivischen vermiszt wird, welches wohl, wie das 'neben' andeutet, hinzugesetzt werden sollte.

§ 230 anm. 'einen verneinenden sinn haben z. b. 1) rhetorische (unbeantwortete) fragen' usw. usw. was soll z. b.? ich weisz keine andern, als die angeführten fälle, in denen sätze einen verneinenden sinn haben; gibt es noch andere derartige, warum sind sie dann nicht hinzugesetzt worden? es wäre dies unbedingt notwendig gewesen.

§ 234. eine übersichtliche tabelle der tempora, wie sie z. b. Koch in seiner griechischen schulgrammatik § 96 gibt, wäre wünschenswert. ich pflege den schülern eine solche an die tafel zu schreiben.

§ 264, 2 facere non possum, quin und fierj non potest, quin gehören zu 1), da hier quin für ut non steht. das eine beispiel: 'facere non potui, quin tibi et voluntatem et sententiam declararem meam' und ebenso anm. 1 musten unter 1) angeführt werden.

Die regeln über die conjunction cum lassen eine wünschenswerte übersicht vermissen und bedürfen nach meiner ansicht einer gründlichen umarbeitung. bei Schulz und Menge (in seinem repetitorium der lateinischen grammatik und stilistik usw. usw.) sind die regeln über diese conjunction bei weitem präciser und verständlicher.

§ 269 anm. 2. einen unterschied zwischen accedit quod und

Digitized by Google

accedit ut zu machen, ist nicht nötig; Menge, in dem angeführten werke, gibt der regel eine erweiterte fassung, die das richtige trifft.

§ 272, 3 anm. 2 konnte ohne bedenken statt 'gewöhnlich' 'regelmäszig' gesetzt werden.

§ 296. der ausdruck 'hauptsatz' statt 'regierender satz' ist fast gänzlich vermieden worden, doch findet er sich § 296 'nach denen im deutschen, wenn der abhängige satz dasselbe subject wie der hauptsatz hat, der blosze infinitiv mit zu folgt'. es ist auch hier 'der regierende satz' zu setzen. ebenso in § 301, 1 und 2 und § 314.

§ 305 B hätte die fragepartikel ne mit dem zeichen der kürze versehen werden können; die schüler sprechen es häufig lang aus, indem sie die conjunction ne in gedanken haben.

§ 312. dasz das adverbium der gegenwart nunc in der oratio obliqua immer in tum verwandelt wird, kann nicht als regelmäszige spracherscheinung bezeichnet werden, es bleibt öfter nunc stehen. ich führe nur ein beispiel aus Caes. b. G. I c. 31 an 'nunc esse in Gallia' usw. usw.

§ 314 musz der erste abzatz ganz anders lauten. zu bemerken ist, dasz, wenn auf § 242 hingewiesen wird, sehr leicht eine confusion bei den schülern entsteht. abgesehen davon, dasz es nicht geraten ist, bei einer so wichtigen regel einen paragraphen zu citieren, können die schüler aus der fassung des § 242 nicht erkennen, welche conjunctionen innerlich abhängige nebensätze einleiten. es müste so zu fassen sein:

'Innerlich abhängige nebensätze sind folgende:

1) alle sätze mit ut, ne, quo, quin, quominus (mit ausnahme der folgesätze mit ut und quin).

2) alle relativsätze mit conjunctiv.

3) indirecte fragesätze.

4) die sätze mit dem acc. c. inf.

5) die finalsätze mit dum, donec, quoad, antequam und priusquam.

6) sätze mit anderen conjunctionen als die angegebenen, wenn dieselben im sinne des subjects des regierenden satzes gedacht werden.'

Dabei hätte erwähnt werden können, was äuszerlich abhängige nebensätze sind, denn aufmerksame schüler werden leicht fragen, was äuszerlich abhängige nebensätze seien. solche sind aber: alle consecutivsätze und die relativsätze mit indicativ. alle anderen nebensätze sind periodische sätze.

Von da ab 'ist das logische subject' usw. usw. ist die regel nach meiner ansicht schwer zu verstehen. ich habe gefunden, dasz die schüler mit ihr nichts anzufangen wissen. aus den beispielen erst sieht man, was gemeint ist. früher war die regel klarer und hätte mit einigen änderungen verständlicher gemacht werden können.

§ 343 I 1. was soll das 'auch'? es musz wegfallen oder der satz anders gefaszt werden.

Anhang I § 7 absatz 2. hier ist 'teils' zweideutig. denn dies wort kann auch trennen, während doch gemeint ist, dasz die einfachen verse ihren namen von den versfüszen, welche den grundrhythmus bilden, und von der anzahl ihrer füsze erhalten, z. b. ein vers aus 8 trochäen heiszt ein trochäischer tetrameter.

§ 8. 'es entsteht so das gefühl, als habe dieser vers als rhythmisches ganze keinen abschlusz'; man vermiszt hier die begründung, weshalb ein solches gefühl entsteht, dieselbe hätte vielmehr, als auf metrischen gesetzen beruhend, gegeben werden müssen.

§ 17 und § 18. es fehlt consequenz in bezug auf die elision in der zweiten hälfte des pentameters. einmal wird behauptet, dasz in derselben keine elision erlaubt sei, dann, dasz sie von elisionen möglichst rein gehalten wird. das letztere könnte eher gebilligt werden, obgleich es in solcher allgemeinheit auch nicht angegeben werden durfte. ich will nur einige beispiele aus Ovid anführen; in denen in der zweiten hälfte des pentameters elision angewandt worden ist: Ov. Fast. II 212 'Silvaque montanas occulere apta feras'. Ov. Fast. IV 456 'nec mora, «me miseram! filia», dixit «ubi es?»' Ov. Trist. III 11, 18 'nuda parum nobis Caesaris ira mali est?' ich könnte noch viele beispiele, auch aus anderen dichtern, anführen, doch die angegebenen mögen genügen, um meine obige behauptung zu begründen.

Sondershausen. C. Thiele.

---

## 6.

Geschichte der deutschen litteratur von dr. Wilhelm Scherer, professor der deutschen litteratur und geschichte an der universität Berlin. Berlin, Weidmannsche buchhandlung.

Vier hefte, die zeit des mittelalters umfassend, liegen von diesem werke bis jetzt vor. da somit eine art abschlusz erreicht ist, so dürfte wenigstens ein vorläufiges urteil über das unternehmen zulässig sein; das abschlieszende urteil heben wir uns für den moment auf, wo das ganze vollendet vorliegen wird.

In der ankündigung wird uns ein werk versprochen, 'welches nicht aus zweiter und dritter hand, sondern aus den quellen selbst geschöpft, auf der höhe der heutigen wissenschaft steht, und in künstlerisch freier anordnung, aber auf das wesentliche beschränkt, ein umfassendes und anschauliches bild der geistigen entwicklung unserer nation zu geben versucht'. in der that ist die ausführung dieses programms nicht blosz versucht worden, sondern im wesentlichen auch erreicht. dasz der verfasser aus dem vollen schöpft, dasz er seinen gegenstand beherscht, tritt gleich anfangs bei der schilderung des altgermanischen wesens in wohlthuender weise hervor. über die angemessenheit einiger worterklärungen wollen wir nicht

streiten; da ein kritisches abwägen der verschiedenen gangbaren erklärungen und eine rechtfertigung der getroffenen wahl nicht zulässig war, so mochte es sich empfehlen, überall die neueste erklärung zu bevorzugen, der die herzen der hörer am bereitwilligsten entgegenkommen.

Was die anordnung des stoffes betrifft (die alten Germanen — Gothen und Franken — das erneuerte kaisertum — das rittertum und die kirche — das mittelhochdeutsche volksepos — die höfischen epen — sänger und prediger — das ausgehende mittelalter — reformation und renaissance), so zeigen schon diese titel der hauptabschnitte, dasz weniger chronologische rücksichten maszgebend gewesen sind, als vielmehr das bestreben, die bestimmenden einflüsse, unter denen sich die einzelnen litteraturrichtungen gestaltet haben, möglichst klar hervortreten zu lassen. auf solche weise wurde es möglich, jeden einzelnen abschnitt zu einem künstlerischen bilde zu gestalten. dazu kommt als zweiter vorzug die geschmackvolle darstellung. ein werk, welches über kunst handelt, musz selbst künstlerische form besitzen. Winckelmann hat dies zuerst in mustergültiger weise den Deutschen gezeigt, und wenn überhaupt seine echten nachfolger mehr noch auf dem gebiete der litteraturgeschichte als auf dem der archäologie zu finden sind, so können wir insbesondere auch den verfasser des vorliegenden buches zu denen zählen, welche die form nicht nur zu schätzen, sondern auch zu handhaben verstehen.

In anderer beziehung freilich will uns die auswahl und anordnung des stoffes weniger gefallen. das mittelalter umfaszt die hälfte des ganzen werkes; wie da die neuere litteratur zu ihrem rechte kommen soll, ist schwer einzusehen. aber selbst wenn für die behandlung der letzteren kein nachteil zu fürchten wäre, so hätte doch die rücksicht auf das bedürfnis derjenigen leser, für welche der verfasser zu schreiben erklärt, beim mittelalter mehr sparsamkeit und beschränkung verlangt. die grosze anzahl der angeführten dichter- und litteraturwerke wirkt bisweilen verwirrend und beeinträchtigt so den eindruck des gesamtbildes.

Und noch eine andere rücksicht wäre erwünscht gewesen. der verfasser will, wie er selbst sagt, durch seine darstellung nicht das täuschende gefühl in dem leser erwecken, als ob dieser die kenntnis der litteraturdenkmäler selbst entbehren könnte; er will vielmehr durch historisch-ästhetische betrachtung den leser zum eignen genusse litterarischer kunstwerke einladen. mit diesem genusse ist es nun aber eine bedenkliche sache, wo es sich um vergangene culturepochen handelt, zumal um eine epoche, deren ganzes wesen zu dem modernen geiste in schroffem gegensatze steht. es mag sein, dasz dieser oder jener leser, durch die begeisterte anpreisung des buches veranlaszt, wirklich einmal zum Parzival greift. er wird ihn bald wieder hinlegen. die mittelalterliche litteratur, in welcher das rein menschliche und deshalb allgemein verständliche weit mehr durch

Digitized by Google

absonderlichkeiten überwuchert ist als in mancher andern nach zeit und ort uns weit ferner stehenden litteratur, sie wird nur den zu fesseln vermögen, der mit wissenschaftlichem sinne und zu wissenschaftlichen zwecken an sie herantritt. darum gestatte man es dem laien, sich mit dem zu begnügen, was die männer der wissenschaft aus jener litteratur herausgeholt und für den allgemeinen gebrauch zurechtgelegt haben, und mute ihm nicht eine lectüre zu, welche überall, wo die vorbedingungen beim lesen fehlen, nur abschreckend wirken kann.

Es bleibt jetzt noch übrig, den ästhetischen standpunkt des buches zu beleuchten. der grundsatz, dasz nur diejenigen werke als classisch gelten dürfen, in denen form und inhalt sich vollkommen decken, dieser grundsatz scheint so selbstverständlich, dasz es auffallen könnte, wenn wir ihn als ansicht des verfassers hier noch besonders erwähnen. das besondere liegt aber in der strengen consequenz, mit welcher dieser grundsatz zur anwendung kommt. so macht es der verfasser unserer nation zum vorwurfe, dasz der sinn für schöne form bei ihr meist zu wenig entwickelt gewesen sei. er preist es als ein glück, dasz zur zeit der kreuzzüge französischer einflusz auch bei uns die schöne form zur geltung gebracht. er bezeichnet — und von seinem standpunkte aus mit recht — das höfische epos für besser als das volksepos, und innerhalb des letztern wiederum die Gudrun für besser als das Nibelungenlied. der leser jedoch, der blosz sein gefühl befragt, der den gewonnenen eindruck allein entscheiden läszt, pflegt anders zu urteilen, ein fingerzeig, dasz jener erwähnte grundsatz schwerlich unbedingt richtig sein möchte. und in der that ist das ideale kunstwerk, bei welchem form und inhalt sich vollkommen decken, ein gleiches unding wie das schönheitsideal eines Raphael Mengs, das von allen individuellen bedingungen abstrahierte. wie das malerische ideal nicht der mensch schlechthin ist, sondern mann oder weib, greis oder jüngling, halbgott oder heiliger, Venus oder Maria, so ist auch das poetische ideal nur individuell, nur als ausdruck eines bestimmten volksgeistes zu begreifen. den Griechen nehmen wir es nicht übel, dasz bei ihnen die form überwiegt; gestatten wir es also auch dem Deutschen, dasz er zuerst und vor allem geist vom kunstwerke fordert. die ganze entwicklung unserer nationalen kunst, auch der bildenden kunst, zeigt es unwidersprechlich, dasz der Deutsche nur da wahrhaft grosz, nur da den andern ebenbürtig ist, wo er diesem nationalen zuge sich rückhaltlos hingibt. Raphael erkannte einen Albrecht Dürer freudig als seines gleichen an, obwohl dieser wenig oder nichts von schönheit wuste; Homer würde, wenn er unter den dichtern des mittelalters seines gleichen suchen sollte, sicher den dichter des Nibelungenliedes trotz aller formmängel zehnmal eher anerkennen als die formglatten französierenden dichter des höfischen epos, bei denen die übereinstimmung zwischen form und inhalt doch nur darin besteht, dasz sie in der form keine wahren Franzosen und im inhalt keine wahren Deutschen sind.



Digitized by Google

Es ist nach dem gesagten nicht nötig, des verfassers urteile über die einzelnen werke einer einzelkritik zu unterwerfen; mit dem princip fallen auch dessen consequenzen. etwas anderes hingegen, des verfassers stellung zur Nibelungenfrage, glauben wir zum schlusse noch kurz berühren zu müssen. der verfasser steht auf seite Lachmanns, was wir ihm nicht verdenken würden, handelte es sich um eine stichwahl zwischen Lachmann und Holzmann. so liegt aber die sache doch nicht. wenn man des ersteren ausgabe, in welcher durch verschiedenen druck die interpolationen kenntlich gemacht sind, auch nur flüchtig betrachtet, so bemerkt man sofort, dasz in der ersten hälfte zahlreiche interpolationen sich vorfinden, in der zweiten fast gar keine; dasz ferner dort die als echt bezeichneten lieder von mäsziger, hier von bedeutender länge sind, ja im zwanzigsten liede der umfang alles zulässige masz übersteigt. und sieht man genauer zu, so wird man weiter finden, dasz die lieder der ersten hälfte von sehr verschiedenem charakter und unter sich sehr wenig zusammenhängend sind, während in der zweiten hälfte eine trennung und sonderung nur gewaltsam sich durchführen läszt. der schwur, den Rüdiger der Krimhilde leistet, als er für Etzel um sie wirbt, dieser schwur ist der faden, der das ganze zusammenhält und zuletzt die katastrophe herbeiführt. um es kurz zu sagen, die nachricht von dem lateinischen Nibelungenliede des schreibers Konrad, welche sich in der klage findet, hätte nicht darum zurückgewiesen werden sollen, weil derartige berufungen bisweilen auf täuschung beruhen. dasz das studium Virgils einzelne anregte, deutsche heldensagen in das Virgilische gewand einzukleiden, zeigt der Waltharius. der begriff der epopöie konnte schlechterdings nur aus römischen mustern entnommen werden; die volkspoesie wuste nur von liedern. so unterstützt sich beides gegenseitig. der zusammenhang, den die zweite hälfte des Nibelungenliedes zeigt, setzt eine gelehrte unterlage voraus; die nachricht über diese grundlage erklärt und rechtfertigt es, wenn wir in dieser zweiten hälfte ein zusammenhängendes epos vom untergange der Nibelungen erkennen. unter solcher voraussetzung erklärt es sich ferner, wie das verlangen entstehen konnte, durch hinzufügung der noch vorhandenen lieder, in denen Krimhilde, Gunther, Hagen, Sigfrid auftreten, den ganzen sagenstoff zu einer wenn auch nur äuszerlichen einheit zu gestalten.

Doch es ist zeit, hier abzubrechen. dasz wir dem besprochenen buche ein lebhaftes interesse entgegengebracht, zeigt die ausführlichkeit der besprechung; dasz wir dasselbe, weil es gut ist, nun auch möglichst gut sehen möchten, das werden hoffentlich selbst die gemachten ausstellungen beweisen. so nehmen wir denn von dem buche mit dem wunsche abschied, dasz es in recht vieler hände gelangen und auch seinerseits zur kenntnis unseres nationalen wesens und zur erweckung eines vernünftigen patriotismus beitragen möge.

Zerbst. L. Gerlach.

Digitized by Google

## 7.
## ZUR FRANZÖSISCHEN UND ENGLISCHEN LECTÜRE.

1) BEMERKUNGEN ÜBER DIE FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE LECTÜRE IN DEN OBEREN REALCLASSEN, VON DIRECTOR DR. MÜNCH, programm (1879) der realschule I. ordnung zu Ruhrort.
2) DIE FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE LECTÜRE ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND, VON DR. FOTH IN LUDWIGSLUST, in Dittes 'pädagogium', december-heft 1880.

Ein 'vielköpfiges monstrum horrendum ingens' nennt Baumgarten schon im jahre 1860 (Schmidsche encycl. bd. 2, s. 946) die französische schullectüre Deutschlands. dasz es heute um dieselbe nicht besser bestellt ist, lehrt ein einblick in die programme der höhern lehranstalten. Lion hat in der 'zeitschrift für neufranzösische sprache und litteratur' 1879, bd. I, hft. 1 nach den programmen des jahres 1879 von 158 gymnasien und realschulen (etwa $3^0/_0$ gymnasien, $2^0/_0$ realschulen) eine verdienstvolle statistik gegeben, welche das unsichere umhertappen auf diesem gebiete hinlänglich illustriert. so z. b. findet sich Racines Athalie als lectüre für I, II und III verzeichnet, ebenso Molières Avare, Scribes Le diplomate für III und I, Sandeaus Mlle. de la Seiglière für III und I, Voltaires Charles XII. für III, II, I, Thierrys Attila für III, II, I, Tableaux historiques du moyen âge (Göbel vol. XXV) für IV, III, II, Michauds histoire de la première croisade für III, II, I, desselben troisième croisade für III, II, I, Mignets vie de Franklin für III und I, Töpffers Nouvelles genévoises für III und I, Souvestres contes et récits für III, II, I.

Mit der charakterisierung und erklärung dieses chaotischen zustandes beschäftigen sich die beiden oben citierten abhandlungen, auszerdem aber enthalten beide — und das ist ihr groszes verdienst — vortreffliche bemerkungen und vorschläge zur hebung des übels, Münch gibt dieselben in discreterer, Foth in mehr positiver weise. beide arbeiten sind sehr beachtenswert, ja sie sind vielleicht das beste was nach Schrader über diese materie geäuszert worden ist, denn die directorenversammlungen, welche sich damit beschäftigt, haben keine besonders förderlichen resolutionen verfaszt, und Münch durfte wohl mit recht behaupten, 'dasz auch bei ihnen von der fülle des im einzelnen vorgeschlagenen nur weniges die probe der controle und debatte besteht'. beide verfasser handeln nur von dem neusprachlichen unterricht der realschule, was jedoch nicht ausschlieszt, dasz auch das gymnasium ihnen zu danken hat, denn wenn auch der unterricht in der französischen grammatik auf dem gymnasium[1] nach ziel, methode und lehrstoff anders zu behandeln ist

[1] die verhandlungen der siebenten directorenversammlung der provinz Pommern (Weidmann 1879, s. 169 ff.) enthalten sehr bemerkenswerte vorschläge zur beschränkung und verteilung der französischen grammatik für das gymnasium, die nicht überall zweckentsprechend

als in der realschule, so kann doch die wahl der lectüre für beide anstalten im ganzen dieselbe sein. auf diesem gebiet sollte die realschule für das gymnasium bahnbrechend vorgehen, es ist das einzige, auf welchem die ältere anstalt von der jüngeren materiell vorteil ziehen könnte. — Man kann es nur billigen, wenn beide verfasser unumwunden erklären, dasz die vertreter der realschule nicht immer so sehr um den innern ausbau dieser anstalt besorgt gewesen seien als um die erlangung der berechtigungen; dasz man bei den bemühungen für die äuszere stellung die sorge für die innere berechtigung nicht immer im auge behalten habe; dasz man jene innere berechtigung ganz besonders erstreben müsse durch eine gröszere vertiefung des neusprachlichen unterrichts.

Im folgenden will ich versuchen, durch anführung und erörterung einiger leitenden gesichtspunkte beide arbeiten zu charakterisieren, deren studium allen fachgenossen nicht angelegentlich genug empfohlen werden kann.

Münch hat nach den angaben der programme umblick gehalten über das auf deutschen realschulen gelesene und ist zu dem resultat gekommen, dasz zunächst in der bemessung des quantums eine auszerordentlich grosze verschiedenheit herscht: an einer anstalt werden in II neben der prosalectüre zwei lustspiele von Molière gelesen, in I auszer mehreren fragmentarischen stoffen zehn dramen von Molière, eins von Voltaire, eins von V. Hugo. an einer andern werden in I Cid, Athalie, Phèdre, Tartuffe, Lamartines Voyage en Orient bewältigt. auch die verbindung von stofflich und formell heterogenen schriften sei oft zu auffallend, so z. b. finden sich in einer I Tartuffe und Guillaume le Conquérant von Thierry nebst etlicher unterhaltungslectüre, in einer II Charles XII. und zwei stücke von Molière neben einander. vergleiche man verschiedene anstalten, so erscheine der unterschied in der schätzung der schwierigkeit oder fähigkeit viel gröszer, Rollins Hommes illustres, die man sonst in IV des gymnasiums gefunden, figurieren jetzt zuweilen in II der realschule, Athalie wandle noch zwischen $II^b$ und $I^a$ hin und her, auch Charles XII. habe noch keine ruhe gefunden und bewege sich lebhaft zwischen III und II. Münch weist dasselbe schwanken noch weiter an einer ganzen reihe von autoren nach und constatiert schlieszlich, dasz manche anstalten auch in der I sich nur mit fragmentarischer lectüre, z. b. aus Ploetz' Manuel, begnügen, dasz irgendwo das jahrespensum der I und der II in der durchnahme einer bestimmten anzahl von seiten aus diesem handbuch besteht, wobei gerade der niedrigeren classe die schwierigeren neuern autoren zugewiesen sind. es sei wohl natürlich, meint er, dasz je nach der individualität oder den

---

behandelt wird, wie auch der unterricht in der lateinischen grammatik auf der realschule häufig sich viel zu wenig dem ziele dieser anstalt gemäsz beschränkt. dies zeigt sich schon in der wahl der lehrmittel: die grammatik von Ellendt-Seyffert ist nun einmal nicht für realschulen geschrieben, wohl aber die in ihrer art vortreffliche von Fromm.

Digitized by Google

erworbenen anschauungen des lehrers bald dies bald jenes an einem buche den ausschlag gebe, und wolle man die berechtigung dieses persönlichen einflusses auf die wahl der lectüre geradezu abschneiden, so werde das gewis nicht zum heile des unterrichts sein. aber zu weit ausgedehnt dürfe jene berechtigung erscheinen, wenn man sehe, wie an der einen der gleichartigen anstalten und auf gleicher classenstufe hochromantische poesie, an der nächsten moralische geschichten, an der dritten pragmatische geschichtschreibung, wie hier geistliche rhetorik, dort elegante brieflitteratur, hier schwerschreitende tragödie, dort pikantes intriguelustspiel, wie komisches epos oder litterarische reflexion, oder treuherzige hauspoesie, oder fremdländischer heroencultus, oder unverblümtes sittenstück usw. dominiere. wenn in einer schule Scotts roman im mittelpunkt stehe, in einer andern Macaulaysche geschichtschreibung, einer dritten Longfellowsche poesie, dann wieder Sheridan, oder Milton, oder Bulwer, wenn hier Bossuet hersche und dort Scribe, hier Guizot und dort Erckman-Chatrian, hier Boileau und dort Chateaubriand, hier Demogeot und dort Töpffer, hier frau von Staël und dort Souvestre, hier Corneille und dort Lamartine, hier Arago und dort Rollin, so solle zwar dem gegenüber der schablone und centralisation das wort nicht geredet werden, aber die einheit der anstalten sei dabei doch nur eine lose, der begriff der realschule erster ordnung sei nicht recht zu greifen, das gemeinsame bestehe auf diesem wichtigen punkte eigentlich nur darin, dasz, um französisch und englisch zu lernen, eben französisch und englisch gelesen werde. 'oder will man sagen, heiszt es s. 9, die aufgabe der realschule als solcher liege nicht so sehr als die der gymnasien auf dem gebiete humaner erziehung, so läszt sich die gewöhnliche unterscheidung ebensogut umkehren und sagen: weil die letztere anstalt ihrer idee nach nur die vorstufe für die hochschule bildet, die unsrige aber die meisten ihrer zöglinge zu practischen lebensaufgaben oder rein technischen studien entläszt, so hat bei ihr dasjenige, was im unterschied vom unterricht zur allgemeinen erziehung gehört, mit um so gröszerer sorgfalt und gewissenhaftigkeit geprüft und behandelt zu werden. noch einmal deshalb: wenn nur das beste gut genug ist, so entscheide man sich für das beste. so vielerlei zugleich kann nicht das beste sein.'

Wie Münch über die wahl der autoren denkt, mögen die folgenden worte zeigen (s. 5): 'es sei sogleich gesagt, dasz bei weitem in der mehrzahl der fälle, wo ein neuerer schriftsteller sich durch gewisse eigenschaften zur schullectüre empfiehlt, andere seiten gegenüberstehen, welche ihn zu diesem zwecke miszlich erscheinen lassen. hiermit treten wir den so gewöhnlichen äuszerungen, als ob man in die fülle der neueren litteraturen nur hineinzugreifen brauche, und wo man sie packe, da seien sie wohlgeeignet, ausdrücklich und entschieden entgegen. das was zu dieser unvergleichlich wichtigen verwendung, zu erziehender jugendlectüre, gewählt werden kann, ist naturgemäsz nicht zahlreich, sondern spärlich. gar zu oft wird mit

Digitized by Google

stolzer demut das pädagogenwort citirt, dasz für die jugend das beste gut genug sei; noch öfters aber wird in praxi dagegen gefehlt. was darf denn aber für unsern fall als das beste bezeichnet werden? nicht das inhaltlich zahmste oder strengste, nicht das moralisch tendenziöse etwa, das so leicht verstimmt und verdirbt. auch nicht ohne weiteres das litterarhistorisch bedeutendste, das geistig groszartigste und schwerwiegendste. aber doch nur solches, das auch inhaltlich voll ins gewicht fällt, das irgendwie vertieft oder erhebt. mit einem worte etwa das, was man im 'deutschen' unterricht lesen würde, wenn es deutsch geschrieben wäre. oder soll das inhaltlich erziehende eben nur im deutschen unterricht seine stelle haben? oder nur im deutschen und im religionsunterricht? alles, was in dem empfänglichsten und bildsamsten entwicklungsstadium, und was so eingehend gelesen wird wie meist später nichts mehr, was also einen einflusz üben musz wie keine lectüre des spätern lebens, darf das anders als vortrefflich sein?'

Wollte ich noch weitere proben der allgemeinen grundsätze sowie der vortrefflichen bemerkungen über die zu wählenden oder zu verwerfenden autoren anführen, so würde ich den mir hier vorgezeichneten rahmen einer einfachen anzeige überschreiten, das angeführte mag eine ungefähre anschauung der gehaltvollen schrift geben, zu deren inhalt ich mich ohne rückhalt bekenne.

Foth stellt zu anfang seiner einleitenden betrachtungen den satz auf, dasz, wenn die realschulabiturienten durchschnittlich nicht auf derselben stufe geistiger durchbildung und reife (nicht etwa des wissens) stehen wie die gymnasialabiturienten, die gründe für diese erscheinung — abgesehen von dem weniger guten schulmaterial und der zersplitterung des unterrichts — in der herschenden praxis des neusprachlichen unterrichts zu suchen seien. wenn nun dieser umstand die realschule zu einer vervollkommnung dieses lehrobjects hindränge, so müsse sie der vertiefung der lectüre vor allem ihre sorge zuwenden, da derselben ihres idealen charakters wegen für diese anstalt eine weit gröszere bedeutung beizumessen sei als der grammatik, eine bedeutung, welche derjenigen der altsprachlichen lectüre des gymnasiums in nichts nachstehen dürfe. — Wenn auch die in den litteraturen der modernen völker aufgespeicherten bildungsstoffe an culturellem wert die der alten völker sowohl qualitativ als quantitativ übertreffen, so sei doch die nutzbarmachung jener bildungsmomente für den unterricht noch eine sehr unvollkommene und könne durchaus nicht einen vergleich aushalten mit derjenigen der griechischen und römischen litteratur. diese unvollkommenheit zeige sich sowohl in der wahl als in der behandlung der einzelnen autoren. während es dem gymnasium durch einen jahrhunderte langen sichtungsprocess möglich gewesen, das brauchbarste aus den geisteserzeugnissen der alten auszuwählen und die wahl durch die menge des überlieferten nicht allzu schwer gewesen, haben die realschulen seit der kurzen zeit ihres bestehens um so

weniger überall das richtige getroffen als es nicht leicht sei, aus dem unerschöpflichen schatze der modernen litteratur der letzten drei jahrhunderte das für die jugenderziehung geeignetste zu finden. erschwert werde die wahl noch dadurch dasz, während man gewöhnt sei, in fragen der liebe, der moral, der religion und der politik die schriften der alten als neutrales gebiet anzusehen, gerade diese fragen in denen der neueren einen so hervorragenden platz einnehmen und so die lectüre derselben für die jugend da unmöglich machen, wo sie in andern beziehungen durchaus passend seien. ein blick in die schulprogramme lehre, dasz noch immer nicht die überzeugung von der notwendigkeit einer einheitlichkeit und concentration auf diesem gebiete sich bahn gebrochen habe. sicherlich dürfe man nicht einem toten schematismus das wort reden, vielmehr müsse man der individualität des lehrers freiesten spielraum gönnen, zugleich sei jedoch an der gemeinsamkeit gewisser leitender hauptgrundsätze festzuhalten. zwei übelstände seien vor allem nicht zu verkennen: die manigfaltigkeit und teilweise schlechte beschaffenheit der bei der lectüre benutzten ausgaben und die unsicherheit in der bemessung des quantums und der schwierigkeit der zu lesenden stücke. — Nach der zum teil im anschlusz an Münch gegebenen schilderung der in der neusprachlichen lectüre herschenden zustände fährt verf. s. 181 fort: 'wir erkennen gern und voll an, dasz jene oben geschilderte vielgestaltigkeit, jene fast schrankenlose freiheit in dem in rede stehenden unterrichtsgegenstande unzweifelhaft ihr gutes gehabt hat, ja, dasz sie in dem leben der realschule erster ordnung ein notwendiges übergangsstadium sein muste und zu ihrer gesunden entwickelung viel mehr beigetragen hat als wenn an ihrer stelle der jungen anstalt gleich von vornherein eine feste schablone für ihr verfahren gegeben worden wäre. aber diese zeit des suchens und probirens darf nicht ewig dauern, wenn nicht jene verworrenheit zu einer charakteristischen eigentümlichkeit der schule werden soll, wenn man nicht will, dasz die vorwürfe der gegner der realschule mit mehr als blosz einem scheine von berechtigung immer und immer wieder auftreten: es musz ihr auch eine zeit des sichtens, ordnens und festsetzens folgen. es ist nötig, dasz man sich über gewisse feste normen und grundsätze einige, ja, dasz die einigung, wenn derselben sich zu viele äuszere hindernisse entgegenstellen sollten, bis zu einem gewissen grade — nemlich in bezug auf die wahl der zu tractierenden schriftsteller — durch mitwirkung der behörden erzielt werde; ohne dieselbe wird es schwerlich dazu kommen.' ich stimme diesen worten aus voller überzeugung bei, ja ich gehe noch weiter und bin der pessimistischen ansicht, dasz ohne die mitwirkung der behörden die realschule sicherlich nicht von dieser krankhaften zersplitterung genesen wird, dasz der appell auch dieser beiden berufenen verfasser an die besser zu informierenden fachgenossen bei der groszen menge ohne erfolg bleiben wird. starres festhalten an der lieben gewohnheit, süsze befangenheit in der individuellen liebhaberei werden da-

für sorgen, dasz es bei der alten routine bleibt. wie viel ist nicht in den letzten 10 jahren gegen die mechanische betreibung der französischen grammatik, gegen die Plötzschen bücher mit schlagenden gründen gesagt und geschrieben worden! was ist das resultat gewesen? nun, das 'elementarbuch' von Plötz herschte noch im jahre 1880 an 188 höheren lehranstalten Preuszens, die 'elementargrammatik' an 214, die 'schulgrammatik' an 366. dagegen fand sich die Knebelsche grammatik an 66, die Schmitzsche an 3, die von Steinbart an 6, die von Benecke an 13.[1] diese zahlen sprechen es deutlich genug aus, dasz aus den kreisen der fachgenossen auch auf dem gebiete der lectüre keine besserung zu erhoffen ist. ich bin der meinung, dasz eine aus erfahrenen fachmännern zu berufende commission in Preuszen unschwer zu einer vereinigung über bestimmte bei der wahl der lectüre zu befolgende principien und somit auch zur aufstellung eines kanon gelangen könnte, der dann von den behörden den einzelnen anstalten zu empfehlen wäre. wenn sich dazu noch die mündliche prüfung der abiturienten innerhalb dieses rahmens bewegte, so würde jener empfehlung wohl die nötige beachtung zu teil werden.

Mit den bemerkungen des verf. über die behandlung des lesestoffes kann man sich durchaus einverstanden erklären. er teilt (mit Münch) die lectüre ein in 1) statarische, die er in ähnlicher weise betrieben wissen will wie die altsprachliche in dem gymnasium, 2) in cursorische (etwa gegen den schlusz des semesters vorzunehmen) die sich in der wahl der autoren von der statarischen wesentlich unterscheiden und dem schüler gröszere gewandtheit im übersetzen, gröszern vocabelschatz und ausgedehntere kenntnis der modernen litteratur vermitteln soll und 3) in privatlectüre (für II und I), bei der jedoch die realschule geringere anforderungen an die arbeitskraft der schüler stellen müsse als das gymnasium bei den alten sprachen, da die arbeitszeit der realschüler schon in den übrigen fächern in höherem masze in anspruch genommen werde als die der gymnasiasten. für IV und III empfiehlt er chrestomathieen. — Für den unterricht verlangt Foth zuverlässige reine textausgaben nach art der bei Teubner erschienenen griechischen und lateinischen classiker-texte, eine forderung, die allein schon in der qualität so mancher in den letzten jahren erschienenen 'erklärenden' ausgabe ihre berechtigung findet. seine verurteilung derjenigen erklärenden ausgaben, welche für lehrer und schüler zugleich berechnet sind, scheint mir jedoch in rücksicht auf die realen verhältnisse zu hart, denn seine hoffnung, eigens für die bedürfnisse der lehrer verfaszte ausgaben entstehen zu sehen, dürfte sich kaum erfüllen dank der buchhändlerischen praxis, welche gegen alle nicht für den gebrauch der schüler bestimmten ausgaben sich ablehnend verhält.

[1] vgl. meinen aufsatz 'zum französischen unterricht', jahrg. 1880, hft. 3, 4, 5 dieser zeitschrift.

Für die statarische lectüre stellt Foth folgenden kanon auf:

| Französisch. | Englisch. |
|---|---|
| **Prosa.** | |
| 1) geschichtschreibung. | |
| Barante, Jeanne d'Arc (III$^a$, II$^b$); Thiers, Expédition de Bonaparte en Egypte (III$^a$, II$^b$); Michaud, Histoire de la première croisade (auszug, II); Mignet, Vie de Franklin (II); Mignet, Histoire de la révolution fr. (ausz.; II$^a$, I). | Macaulay, History of England (II$^a$, I). |
| 2) rede. | |
| Mirabeau, Desèze u. a. (I). | Parlamentsreden (I). |
| 3) andere gattungen. | |
| Lafontaine, Fables (III$^a$). | Dickens, A Christmas Carol (II—I); Defoe, Rob. Crusoe (III$^a$, II$^b$). |
| **Poesie.** | |
| 1) epos. | |
| La chanson de Roland (II). | Milton, Paradise lost (I) (?); Byron, Childe Harolds Pilgrimage (auswahl, I) (?). |
| 2) drama. | |
| Molière, Les femmes savantes (II$^a$, I), Tartuffe (II$^a$, I), Misanthrope (II$^a$, I), L'Avare (II), Le malade imaginaire (II); Corneille, Cid (II$^a$, I), Cinna (II$^a$, I), Horace (II$^a$, I); Racine, Athalie (II), Phèdre (I). | Shakspeare, Julius Caesar (II), Coriolanus (II), Macbeth (II$^a$, I), Richard II. (II$^a$, I), Merchant of Venice (II$^a$, I). |
| 3) andere gattungen. | |
| Lafontaine, Fables (III$^a$); Boileau, auswahl aus Satires, Epîtres und Art póetique (II$^a$, I). | |

Verf. hat sich bei dieser auswahl selbst beschränkt durch den von ihm aufgestellten grundsatz, dasz die neusprachliche lectüre auch einführen müsse 'in eine allgemeine kenntnis des specifisch französischen und englischen lebens, der specifisch französischen und englischen anschauungen, sitten, gebräuche, politischen und staatlichen einrichtungen, etwa in der weise wie die alten schriftsteller dies in bezug auf das antike leben thun'. ich kann mich nicht so unbedingt zu dieser ansicht bekennen. denn abgesehen davon, dasz die neueren autoren die für diese erkenntnis unerläszliche ob-

jectivität nicht immer bieten (was auch verf. an einer andern stelle sehr treffend erörtert hat), trägt vermöge des kosmopolitischen charakters des modernen völkerlebens die neuere litteratur im gegensatz zu der antiken ein mehr internationales gepräge, das specifisch französische und englische für sich herauszuheben dürfte doch nicht leicht sein, und sicherlich würde jene oberste und für die auswahl maszgebende norm, dasz das inhaltlich und formell beste der jugend zu bieten sei, mit diesem princip in collision geraten. es würde uns hierdurch eine drückende fessel auferlegt werden, die ja verf. wohl selbst verspürt hat, da er sich die inconsequenz gestattete, Mignets Vie de Franklin in seinen kanon aufzunehmen. diesem princip zufolge hat verf. zwei werke ausgeschlossen, Montesquieus Considérations und Voltaires Charles XII, von denen das erste für eine gute I, das zweite für II durchaus zu empfehlen ist. freilich hat letzteres werk dem historiker Voltaire mit recht manchen tadel eingebracht, doch wenn wir es auf seinen wert als schullectüre prüfen, so müssen wir gestehen, dasz kaum eine historische darstellung die jugend mehr zu fesseln vermag, und dies musz für uns den ausschlag geben. es ist dies einer jener fälle, wo wir für die bedürfnisse der schule nicht den maszstab der wissenschaft anlegen dürfen. — Ich wundere mich, dasz Foth gerade von seinem eben erörterten standpunkte aus nicht den zweiten teil des Siècle de Louis XIV. von Voltaire für I aufgenommen hat (er weist dasselbe nebst den Considérations der privatlectüre zu), denn abgesehen davon, dasz dieses werk mit seiner lebendigen, durchaus nicht einseitig französischen darstellung des spanischen erbfolgekrieges und der innern zustände Frankreichs nach demselben dem gesichtsunterricht zu hilfe kommt, bietet es dem primaner eine anziehende schilderung der entwickelung der französischen wissenschaft, kunst und litteratur. dazu ist die bekanntschaft mit der sprache dieses werkes, in der die Franzosen 'le génie de la langue française' repräsentirt finden, für die stilbildung sehr förderlich.

Eine recht empfindliche lücke ist der mangel an einem für die schule passenden neusprachlichen epos. für das englische hat Foth zwar Miltons Paradise lost und eine (bis jetzt noch nicht erschienene) auswahl aus Byrons Childe Harolds Pilgrimage angesetzt, doch hat er dies nicht ohne erhebliche bedenken gethan und er gibt mit recht anheim, ob es nicht ratsam sei, auf die epische lectüre im englischen ganz zu verzichten zu gunsten der dramatischen. — Völlig neu ist sein vorschlag, das in der letzten zeit so häufig in das neufranzösische übertragene Rolandslied in einer guten übersetzung (in II) zu lesen, etwa in der aus zehnsilbigen nicht gereimten versen bestehenden von Alph. d'Avril (Paris 1880, librairie de la société bibliographique, preis 60 pf.), die in ihrer art ein meisterwerk zu nennen ist. er schreibt dieser dichtung zu 'einfache und doch kräftige sprache, einen einheitlichen, klaren, nach seinem umfange mäszigen stoff, naivetät des ausdrucks, abwesenheit subjectiver reflexion, kurz, echt

epische sprache'. dies alles kann man wohl zugeben, doch wie steht es mit dem inhalt? es ist zu fürchten, dasz unsere jugend an demselben nicht recht warm werden kann, dasz die hauptfiguren ihr nicht menschlich nahe treten werden. an ethischem gehalt bietet das gedicht nicht allzu viel, und selbst die treue Rolands und der 12 pairs gegen ihren kaiser kann entfernt nicht so erwärmend wirken wie die treue eines Hagen gegen seinen herrn. auch das viele kämpfen, welches vielmehr ein schlachten zu nennen ist, die nach der einnahme von Saragossa vorgenommenen massenmorde und massenbekehrungen[3], die schnelle bekehrung und das erheben der königin Bramimonde zur gemahlin Karls, die grausame hinrichtung des verräters Gane nicht blos sondern auch seines ganzen geschlechtes — all dies dürfte denn doch dieses epos nicht sonderlich empfehlen.[4]

In betreff der übrigen aufstellungen des Fothschen kanons erlaube ich mir noch folgende bemerkungen: bezüglich der auswahl aus Racine und Corneille stimmt er vollständig mit Münch überein, welcher die schüler nicht mehr als zwei dieser dramen lesen lassen will, um sie doch mit diesem dramatischen typus bekannt zu machen. dieselbe übereinstimmung herscht bei beiden in betreff der auswahl aus Molière und aus Shakspeare, nur dasz Foth dort noch den Malade imaginaire und hier den Merchant of Venice hinzufügt. — Die verweisung einiger dramen von Shakspeare nach II kann ich nicht billigen, ich würde sie alle vier oder fünf nach I verlegen.

Für die cursorische und die privatlectüre schlägt Foth eine sehr reiche auswahl von autoren vor, von denen er die leichtern für die erstere, die schwerern für die letztere bestimmt. die anführung derselben erlasse ich mir, da ich fürchte, viel mehr citiert zu haben als für meinen eigentlichen zweck, der schule durch die anzeige dieser beiden wichtigen arbeiten zu nützen, unbedingt erforderlich war.

---

[3] so heiszt es im 83n gesang:
Au baptistère ils mènent les païens.
s'il y en eut qui contredisent Charles,
il les fait pendre, ou brûler, ou tuer.
cent mille et plus y furent baptisés
et vrais chrétiens, mais la reine exceptée:
en France douce on l'emmène captive:
le roi la veut convertir par amour.

[4] meines erachtens sollte der deutsche unterricht diesem für die realschule empfindlichen mangel einer geeigneten epischen lectüre in etwas abzuhelfen bemüht sein. ich selbst habe vor jahren den dankenswerten auftrag erhalten, in der III[a] einer realschule die Odyssee nach der Vossschen übersetzung zu lesen, zu erklären und einzelne partieen als stoff für die deutschen aufsätze zu benutzen.

Prenzlau. G. Völcker.

Digitized by Google

## 8.

K. R. Hagenbachs leitfaden zum christlichen religionsunterrichte für die oberen classen höherer lehranstalten. Sechste auflage revidiert und teilweise umgearbeitet von S. Martin Deutsch. Leipzig, Hirzel. 1881.

Es wird gewis bei allen lehrern, welche sich des religionsbüchleins von Hagenbach in ihrem unterrichte bedienen, freudige anerkennung hervorrufen, dasz dasselbe auch nach dem tode des von allen seiten hochverehrten verfassers in seiner gesegneten wirksamkeit fortgeführt wird. denn die tüchtigkeit dieses leitfadens beruht einmal in der umfassenden und klaren darlegung des positiven lehrstoffes, namentlich in den auf die bibelkunde bezüglichen abschnitten. sedann aber eignet sich unsers erachtens dieses buch gerade wegen seines dogmatischen standpunktes für die jugend. denn das irenische in Hagenbachs lehrweise, seine milde und weitherzigkeit im urteil und dabei sein festhalten an einem festen, positiven christentum, sowie seine stete bezugnahme auf aussprüche von alten und neuen klassikern, mit denen der schüler sich in den andern lehrstunden beschäftigt — dies alles macht den leitfaden Hagenbachs zu einem besonders brauchbaren hülfsmittel für den religionsunterricht. der herausgeber der 6n auflage Martin Deutsch, selbst ein praktischer schulmann, hat nun an dem geiste des buches nichts geändert und nach der oben auseinandergesetzten meinung des ref. daran durchaus recht gethan. dagegen hat er im technisch-didaktischen interesse eine reihe von kleineren änderungen vorgenommen. auch diese scheinen uns fast durchweg glücklich. so hat Deutsch eine reihe von unentschiedenen fragen oder vermutungen durch bestimmtere meinungen ersetzt z. b. § 14, 3 über abfassungszeit und schauplatz des buches Hiob § 15, 6 über angeblich makkabäische psalmen, § 16, 4 über abfassung des buches Koheleth, § 22, 5 über authenticität des buches Daniel, § 32, 4 über zweck der apostelgeschichte usw. ja unseres erachtens hätte Deutsch oft noch weiter gehen und namentlich bei den sogenannten einleitungsfragen einfach streichungen des hypothetischen vornehmen sollen. denn aus der einleitungswissenschaft gehört doch nur das zum schulunterrichte, was unmittelbar auf die auffassung und das verständnis des inhaltes der heiligen schrift bezug hat. bei dem buche Daniel z. b. oder der apokalypse wird sich kein lehrer genauerer erörterungen über den verfasser entschlagen können. über die quellen des pentateuch dagegen (vgl. § 13, 7) oder der synoptiker (vgl. § 29, 2, 3 und 5) glaubt ref. viel schneller beim unterrichte hinweggehen zu müssen, als dies im leitfaden geschieht. man musz sich hüten, dasz der religionsunterricht vor lauter 'soll', 'möglich', 'wahrscheinlich', 'oder', dem schüler einen zu problematischen charakter annimmt. aus demselben grunde hätte ref. nicht den schluszzusatz von Deutsch zu § 31, 13 gewünscht in welchem er dem schüler mitteilt, dasz das evangelium Johannis

in neuerer zeit ein gegenstand ernsthafter, kritischer untersuchungen geworden ist. denn abgesehen davon, wie viel die frage noch immerfort in der wissenschaft ventiliert wird, ist immer die gefahr, dasz das unreife gros der schüler durch eine solche notiz zu der meinung verleitet wird, dasz nun auch der religiöse inhalt dieser schrift in frage gestellt sei, und dasz man nun über ein solches buch geringer denken könne. — Dagegen ist es als ein entschiedenes verdienst des herausgebers zu rühmen, dasz er den grösten teil der verweisung auf gelehrte oder praktische, theologische bücher gestrichen hat. denn was soll damit ein schüler? dadurch hat Deutsch raum gewonnen, und in drei neuen § 65—67 einen abrisz der symbolischen unterscheidungslehren der hauptkirchen, ferner in § 12 eine übersicht der mosaischen antiquitäten, in § 13 einen erweiterten überblick über die alttestamentliche königszeit, in § 34 und § 36 eine genaue inhaltsangabe der briefe Pauli an die Römer nnd Galater, sowie endlich im anhange einen abdruck der ökumenischen symbole und der 21 lehrartikel der Augsburgischen confession hinzugefügt. all diese zusätze werden einem jeden religionslehrer sehr erwünscht kommen. die Augsburgische confession hätte ref. lieber lateinisch abgedruckt gesehen, weil dann eine controle über eine etwa verlangte, hänsliche beschäftigung des schülers mit dieser bekenntnisschrift leichter zu üben ist. auch sind § 39 über den Hebräerbrief und § 45 über die kirchengeschichte im allgemeinen von Deutsch gänzlich umgearbeitet und dadurch branchbarer geworden. — Nun noch einen wunsch für eine spätere anflage des leitfadens. unseres erachtens mnsz noch die kirchengeschichtliche partie einer praktischeren neubearbeitung unterzogen werden. Hagenbach befolgt hier nemlich die methode, dasz er zuerst die allgemeineren züge einer erscheinung der kirchengeschichte skizziert, und dann in gestalt von anmerkungen die vertreter dieser erscheinung mit namen, jahreszahl und eventuell den titeln einiger von ihren hauptwerken anführt. so findet der schüler z. b. über Tertullian in dem leitfaden von Hagenbach nichts mehr, als dasz er apologet nnd bekämpfer von Häresieen gewesen und a. 220 gestorben sei. dies kann aber nicht genügen. denn auf das freie nachschreiben der schüler ist, wie die erfahrung lehrt, wenig verlasz. das dictieren von zusätzen durch den lehrer beweist aber immer dasz an der bezüglichen stelle des lehrbuchs ein empfindlicher mangel vorliegt. wenn schon in dem weltgeschichtlichen unterricht es fraglich erscheinen musz, ob die nach Herbsts methode nur andeutenden lehrbücher für den durchschnitt der schüler passen, wie viel mehr musz dies beim unterrichte in der kirchengeschichte der fall sein, der in 1—2 semestern auf prima, mit 2 stunden wöchentlich, erledigt werden musz? vielmehr mnsz ein brauchbarer leitfaden für den kirchengeschichtlichen unterricht nur das wesentlichste herausgreifen, dieses aber auch mit einer derartigen ausführlichkeit nach seiner individuellen bedeutung, wenngleich wieder mit möglichster präcision und kürze im ausdruck, vor-

führen, dasz das gedruckte dem schüler eine genügende grundlage für seine häusliche präparation bietet. — Wenngleich also vielleicht noch einiges zu 'wünschen' bliebe, so hoffen wir doch, dasz auch die 6e auflage mit ihren groszen vorzügen dem buche immer mehr eingang in kopf und herz der schüler verschaffen wird.

Königsberg i. P. Jacobi.

---

## 9.

Leitfaden für den unterricht in der heimatkunde als vorbereitung des geographischen unterrichts. Von Dr. A. Döring, director des gymnasiums in Dortmund. Leipzig, Teubner. 1881. 46 s. 8.

Durch die wichtigkeit der heimatkunde als ausgangspunktes für den gesamten geographischen unterricht, welche auf dem internationalen geographischen congress zu Paris vom jahre 1875 (vgl. verhandlungen s. 46 ff., Wiener ausgabe) mit nachdruck betont worden ist und auch in den besprechungen der im september 1881 abgehaltenen versammlung zu Venedig gebührende beachtung gefunden hat, ist das erscheinen des vorliegenden leitfadens mehr als gerechtfertigt, besonders, da derselbe von einem erfahrenen schulmanne abgefaszt ist und sich durch billigen preis, sowie durch solide und angenehme ausstattung empfiehlt.

Der verf. legt nicht eine bestimmte gegend seiner darstellung zu grunde, sondern dieselbe passt auf jede localität und ist, um den schüler zu eigenem denken anzuregen, meist in frageform gehalten. nach einer einleitung, in welcher der begriff und zweck der heimatkunde erörtert wird, folgt als erster hauptteil (s. 10—35) die 'allgemeine oder vergleichende heimatkunde und geographische grundbegriffe'. in diesem teile wird die heimat zunächst (s. 10—33), 'wie sie von natur, ohne das wirken des menschen ist', nach folgenden vier gesichtspunkten betrachtet: 1) erleuchtung durch die sonne, 2) erwärmung durch die sonne, 3) bodengestalt und wasser, 4) bodenbeschaffenheit. hieran schlieszt sich auf s. 33—35 die zusammenstellung der durch die thätigkeit des menschen hervorgerufenen veränderungen. der zweite hauptteil (s. 36—46) bringt zuerst eine eingehendere beschreibung der heimat (s. 36—39) und zeigt dann weiter (s. 39—40), wie zwar beschreibungen und abbildungen das geographische wissen fördern, wie aber durch kartographische darstellung, deren verfahren auf s. 41—46, ausgehend von dem grundrisz des classenzimmers, dargelegt ist, am besten dem geographischen bedürfnisse genüge geleistet werden könne. — Das verdienst des verf. beruht namentlich in der strengen durchführung des princips, dasz dem gesamten propädeutischen unterricht in der geographie die empirische betrachtungsweise zu grunde zu legen sei. freilich ist dadurch (vorrede s. 4) verf. auch veranlaszt worden, von einer

Digitized by Google

erörterung der kugelgestalt der erde und ihres verhältnisses zu den andern himmelskörpern völlig abzusehen. ref. bekennt, in diesem punkte die ansicht des verf. nicht teilen zu können. selbstverständlich soll in dem propädeutischen unterrichte nicht mathematische geographie gelehrt werden, trotzdem aber kann bereits auf dieser stufe, und zwar gerade auf empirische weise, nemlich durch globus und tellurium, dem schüler das wichtigste über das verhältnis von sonne, mond und erde, über die kugelgestalt letzterer, über die zahl und benennung der grade zu eigen gemacht worden.

Einzelnes andere scheint verf. übersehen zu haben. so operiert er von anfang an mit den himmelsrichtungen, ohne dasz die möglichkeit, wie diese bestimmt werden können, angezeigt ist. es gehörte dies gleich an die spitze der ganzen darstellung, und zwar muste dabei nach homerischer anleitung mit den beiden hauptrichtungen πρὸς ἠῶ ἠέλιόν τε und πρὸς ζόφον begonnen, weiter auch die bedeutung der magnetnadel anknüpfend daran besprochen werden. unter I, A, 3 'bodengestalt und wasser' (s. 26 ff.) vermiszt man die erwähnung der stehenden gewässer, auch hätten die charakteristischen merkmale des meeres, salzgehalt und ebbe und flut, genannt werden sollen. bei der beschreibung des gebirges muste der thäler und pässe, bei aufzählung der durch die menschliche thätigkeit herbeigeführten veränderungen (s. 33 ff.) der einteilung der wohnplätze in einzelgehöfte, weiler, dörfer, flecken, städte, fortschreitend vom einfachen zum zusammengesetzten, gedacht werden. s. 27 fällt verf. aus der rolle: die insel 'Borneo' ist für den heimatkundlichen unterricht Utopien. indessen sind dies alles leicht zu beseitigende einzelheiten, die den wert des ganzen nicht beeinträchtigen.

Höxter. Carl Frick.

---

## 10.

## PERSONALNOTIZEN.

(Unter mithenutznng des 'centralhlattes' von Stiehl nnd der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

**Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.**

Bruns, dr. Hein., ao. prof. der univ. Berlin, znm ord. prof. der astronomie und director der sternwarte an die univ. Leipzig berufen.

Lazarewicz, dr., oherlehrer am gymn. in Knlm, als 'professor' prädiciert.

Schötensack, oberl. prof. am gymn. zu Stendal, erhielt den k. preusz. rothen adlerorden IV cl.

Schorn, dr., oherlehrer an der städt. realschule erster ordnung in Köln, zum director dieser anstalt ernannt.

Schultz, dr. Franz, oberlehrer am gymn. zu Kulm, als 'professor' prädiciert.

Schwalhach, oberlehrer an der realschule erster ordnung in Sprottau, zum rector der höh. bürgerschule in Marne ernannt.

Seitz, dr. prof., rector der höh. hürgerschule in Marne, in gleicher eigenschaft nach Itzehoe bernfen.

Digitized by Google

Spengler, dr., oberlehrer des gymn. an der apostelkirche zu Köln, erhielt das prädicat 'professor'.
Stahlschmidt, ord. lehrer am gymn. in Münster, zum oberlehrer befördert.
Uppenkamp, dr., director des gymn. in Düren, zum director des gymn. in Bonn ernannt.
Vockeradt, dr., oberlehrer am gymn. zu Paderborn, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Münster versetzt.
Waldeyer, dr., director des gymn. zu Bonn, zum regierungs- und schulrath in Breslau ernannt.
Wiedasch, dr., director des lyceums II zu Hannover, erhielt den k. preusz. rothen adlerorden IV cl.
Zimpel, ord. lehrer am Elisabethgymn. in Breslau, zum oberlehrer ernannt.

**Gestorben:**

Ahrens, dr. Heinrich Ludolf, prof., geh. regierungsrat, rector em. des lyceums in Hannover, starb in der nacht vom 24/25 sept. (geb. 1809 zu Helmstädt.)
Arendts, dr. Karl, namhafter geograph, starb am 11 october zu Possenhofen, 67 jahre alt.
Berghausen, Franz, emer. gymnasiallehrer, starb 70jährig, in Köln am 18 september.
Bergk, dr. Theodor, ord. prof. der class. philologie in Marburg, Freiburg, Halle; zuletzt in Bonn, starb am 20 juli in Ragacz.
Bluntschli, dr. J. C., geheimrat, prof. der staatswissenschaften in Heidelberg, 21 october in Karlsruhe, 73jährig.
Bouché, Karl David, inspector des botan. gartens in Berlin, tüchtiger botaniker, starb 72jährig am 27 september.
Caner, dr., stadtschulrat in Berlin, starb am 29 september.
Döhler, dr., subrector em. des gymn. zu Brandenburg, starb im october.
Fortlage, dr. Karl, hofrat, prof. der phil. in Bonn, starb 8 November (geb. 1806 zu Osnabrück).
Goldenberg, dr., em. oberlehrer des gymn. zu Saarbrücken, starb 81 jahre alt, am 26 august.
Hoffmann, dr. Franz, hofrat, prof. der philos. in Würzburg, 22 october.
Kaemmel, dr. Heinr. Julius, prof., schulrat, seit 1854 director des Johanneums zu Zittau, starb 24 september daselbst, im 69 lebensjahre. (seiner treuen mitarbeit verdankt diese zeitschrift eine reihe sorgsamer überaus sauberer darstellungen aus der geschichte des unterrichts; die wertvollsten früchte seines fleiszes aber hat er vielleicht der v. Schmidschen encyclopädie gewidmet.)
Kloss, dr. Moritz, professor, director der turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden, starb am 1 september. (fruchtbarer und maszgebender schriftsteller auf dem gebiete der gymnastik.)
Krauss, dr. Jos., gymnasialoberlehrer zu Köln, starb 55 jahre alt, am 5 october.
Löhbach, dr. Rudolf, director des gymn. zu Mainz, starb 47jährig, am 8 september.
Richter, dr. Ernst Albert, prof., director des Friedrichgymnasiums zu Altenburg, starb 46 jahre alt, am 11 october.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

## 11.

## DER PSYCHISCHE WERT DES EINZEL- UND DES CLASSENUNTERRICHTES.

eine psychologisch-pädagogische monographie.

Seitdem unsere groszen denker, namentlich aber Herder, Fichte und Hegel uns zu der erkenntnis geführt haben, dasz das wesen der geschichtsschreibung nicht in der chronologischen aufzählung nackter thatsachen, sondern in der quellenmäszigen darstellung des jeweiligen zeitgeistes besteht, welcher den einzelnen historischen handlungen als einheitliche grundlage gedient hat, ist man bestrebt gewesen, alle geschichtliche entwicklung von einem mehr philosophischen standpunkte aus zu verfolgen, um dadurch in der vielheit die einheit, in den scheinbaren gegensätzen die widerspruchslose, alles beherschende idee zu erforschen. wenn man von diesem philosophisch-historischen standpunkte aus einem jeden jahrhundert die realisierung einer das innere leben der völker betreffenden idee als die von ihm zu lösende aufgabe setzen kann, so wäre für das laufende wohl keine andere zu finden, als diejenige: das verhältnis des individuums zur gesellschaft vernunftgemäsz zu bestimmen und nach diesem so gewonnenen resultate die socialen zustände zu gestalten. in keiner der früheren zeiten drängte sich diese aufgabe dem menschlichen bewustsein entschiedener auf, als in der gegenwärtigen, in welcher es dem menschengeiste gelungen ist, zeit und raum, die trennenden schranken der individuen und völker, im fluge zu durcheilen und durch die verschiedensten verkehrsmittel die einzelnen, wie ganze gesellschaftsgruppen in einen innigen wechselverkehr zu versetzen. diese durch den gesteigerten socialen verkehr herbeigeführte 'verdichtung der gesellschaft' machte mehr, denn jemals, die 'teilung der arbeit' zu einer socialen forderung und raubte dem individuum immer mehr von seinem ehemaligen

spielraume, innerhalb dessen es ihm früher zu wirken und zu schaffen vergönnt war. die scharfe ausprägung des dem individuum eigentümlichen, die ausgestaltung der individualität, war die unabweisbare folge, und die daraus erwachsende einseitigkeit verlangte im interesse des persönlichen gleichgewichtes eine immer grös̈zere annäherung der einzelnen an einander. vom standpunkte dieser betrachtung aus erklärt sich der satz des amerikanischen nationalökonomen Carey[1]: 'indem die association die socialen kräfte in thätigkeit versetzt, wächst mit dem zuwachse der combinationskraft auch die individualität'.

Klarstellung und ausprägung der individualität des einzelnen und associationsfähigkeit für die gesellschaft sind deshalb in der gegenwart die beiden forderungen, welche sich auch der pädagogik aufdrängen, deren berücksichtigung für sie zur notwendigkeit wird und deren mögliche erfüllung ihr als einer der wesentlichsten teile ihrer aufgabe erscheinen musz. in der verkennung beider, oder in der einseitigen bevorzugung der einen vor der andern glauben wir, da sich beide, wenn auch mit geringerer macht, als in der jetztzeit, schon seit den frühesten zeiten der menschlichen entwicklung geltend gemacht haben, die ursache zu den verschiedenen kämpfen sehen zu müssen, die uns fast in allen jahrhunderten der geschichte auf dem gebiete der erziehung entgegentreten. die namen des humanismus und realismus, wenn wir beide in dem ursprünglichen, mithin in einem weitern sinne brauchen, erinnern deutlich genug an diese kämpfe. ausbildung des individuums nach seiner bestimmung — alle kräfte harmonisch zu entwickeln — mit teilweiser oder gänzlicher vernachlässigung der socialen verhältnisse ist die losung der humanistischen bestrebungen von den zeiten der sophisten und des Sokrates bis in unsere tage; aufgeben, ja aufopferung der eigentümlichkeiten des individuums zu gunsten der umgebung — das ziel aller rein realistischen forderungen, welche uns die geschichte aller zeiten, besonders deutlich aber seit der blütezeit Athens und Roms bis zur erstehung eines neuen deutschen reiches vor die seele führt. dasz beide ansichten als extreme zu betrachten und als solche mit den obigen forderungen in keiner weise zu vereinigen sind, leuchtet ein, ohne noch eines besonderen beweises zu bedürfen. wollte der humanismus in gekennzeichneter weise seine bestrebungen zu verwirklichen suchen, so müste er, um consequent zu sein und jeden socialen einflusz zu beseitigen, den menschen in völliger isoliertheit erziehen und alsdann mit notwendigkeit der privat-, d. h. einzelerziehung als der allein naturgemäszen das wort reden. deutlich genug beweist uns die geschichte an jenen zeiten, in welchen die gesellschaft als solche zurücktrat und das individuum fast ausschlieszlich in den vordergrund gestellt wurde, die wahrheit dieses schlusses. im gegensatze zu diesen consequenzen eines reinen

[1] Carey lehrbuch der volkswirtschaft und socialwissenschaft.

Digitized by Google

humanismus müssen die realistischen bestrebungen bemüht sein, einer öffentlichen erziehung im leben den platz zu sichern. der beweis für diese behauptung liegt bereits in der obigen auseinandersetzung, wird uns aber auch und zwar fast noch deutlicher, als dies beim humanismus der fall zu sein scheint, von der geschichte aller, speciell von derjenigen der neuesten zeiten geliefert. ganz abgesehen von der zeit des altertums und des mittelalters, welche der beispiele verschiedene auch aufzuweisen hat, tritt uns die eben erwähnte erscheinung am sichtbarsten im letzten drittel des vorigen jahrhunderts entgegen, in welchem die gesellschaft, gleichsam aus einem laugen schlafe erwacht und noch geblendet von dem lichte einer neu angebrochenen zeit, gegen die bis dahin herschenden humanistischen ziele sich kehrte und ihnen die socialen forderuugen mit wucht entgegenstellte. zu keiner zeit traten auf dem pädagogischen gebiete entgegengesetzte principien so schroff, ja so gehässig einander gegenüber, wie damals.

'Privat- oder öffentliche erziehung' — ist der titel von vielen pädagogischen, mitunter höchst satirisch gehaltenen schriften, welche zu ende des 18n jahrhunderts aus beiden lagern in die öffentlichkeit gesandt worden sind.[2]

Ob die öffentliche oder die privaterziehung die bessere sei, kann nach den obigen klarstellungen, nach denen das individuum, wie auch die gesellschaft zu forderungen an die erziehlichen masznahmen berechtigt ist, kaum noch einem zweifel unterliegen. wie überall, so liegt auch hier die wahrheit in der mitte.

Soll der mensch sowohl bewuster träger einer individualität, als auch glied des socialen organismus sein, so musz er erzogen, d. h. von einem mündigen so geleitet und geführt werden, dasz er sich seiner aufgabe, die ihm einerseits als einem individuum, wie auch anderseits als einem gliede der gesellschaft gestellt werden musz, klar bewust und zugleich befähigt wird, dieselbe einst selbstthätig erfüllen zu können.

Da nun ein bewustsein nur durch schranken, die sich ihm entgegenstellen, zum dasein gelangen und erst nach dieser kenntnis sich mit einem positiven inhalte erfüllen kanu, so müssen auch dem

[2] schon Locke berührt diese frage; s. dessen 'gedanken über erziehung' abschnitt IV. — Helvetius 'vom menschen, von dessen geisteskräften und von der erziehung', aus dem französischen 1774, bd. I s. 24 ff. — Lieberkühn 'über die notwendige verbindung der öffentlichen nnd häuslichen erziehung', 1784. derselbe 'über den wert nnd die rechte der öffentlichen erziehung', 1785. derselbe 'über vorteile und nachteile der groszstädtischen schulen', 1786. — Neidhart 'von der notwendigkeit einer genauen verbindung der privaterziehnng mit der öffentlichen', 1784. — Degen 'notwendigkeit, die entschlummerte aufmerksamkeit der eltern auf die öffentliche erziehung wieder zn wecken' (in dessen 'beiträgen zn den wünschen und vorschlägen zur verbesserung der schulen' 4s stück). — Müller 'schädlichkeit der hauserziehung', 1784. — Ladrone 'über häusl. erziehung', 1789. — Benedict 'einige bemerkungen über öffentl. erziehung', 1793, u. a.

kinde, welches vermöge seiner ganzen anlage ohne hilfe nie über ein naturleben sich zu erheben und deshalb auch nie ein bewustsein seiner persönlichen, wie socialen aufgaben zu gewinnen vermöchte, diese seine schranken, innerhalb deren es sich entwickeln soll, zu einem vollen bewustsein gebracht werden. dies zu leisten, ist die aufgabe der pädagogischen zucht. — Gar leicht aber würde das kind diese ihm gesetzten schranken durchbrechen, wenn der so gewonnenen form der inhalt mangeln würde. aus diesem grunde musz dem kinde in positiver weise die einsicht in seine stellung als individuum, wie auch als sociales glied vermittelt, ihm also ein unterricht geboten werden. zucht und unterricht sind deshalb die beiden seiten aller erziehung, die sich gegenseitig wie negatives und positives fordern.

Greifen wir zurück auf die oben berührte frage nach der öffentlichkeit oder häuslichkeit der erziehung, so würde sich dieselbe hier zu einer doppelten gestalten: öffentliche oder häusliche zucht, öffentlicher oder häuslicher unterricht?

Wenn nach dem obigen dem kinde die schranken seiner willensäuszerung von der frühesten jugend an zum bewustsein gebracht werden müssen, wenn demnach das gemüt als die quelle aller willensfunctionen von allen natürlichen neigungen gereinigt und in bestimmte bahnen geleitet werden musz, wenn von einer herschaft über die natur, wie sie des menschen bestimmung fordert, die rede sein soll: so leuchtet ein, dasz die pädagogische zucht sich hauptsächlich auf das individuum als solches zu erstrecken, also einen privatcharakter anzunehmen hat. daher wird die familie, in welcher das kindliche gemüt die meiste nahrung und durch das tagtägliche beispiel die hauptrichtungen seines lebens erhält, der eigentliche ort sein, an welchem die zucht am sichersten ihr ziel zu erreichen im stande sein wird.[3] sollen aber die unausbleiblichen folgen der einseitigkeit aller häuslichen zucht im interesse der socialen ordnung vermieden werden, so musz sich für das kind der kreis dor familie allmählich erweitern und einen gesellschaftlichen charakter annehmen, damit das individuum durch die berührung mit anderen[4] alle die associationsfähigkeit hemmenden eigenheiten abstreife und sich so als ein glied dem gesellschaftlichen ganzen einzuordnen vermöge. hieraus erhellt demnach, dasz die zucht zwar vorwiegend einen häuslichen charakter annehmen, denselben aber allmählich zu einem öffentlichen umgestalten musz.

Wie verhält es sich nun in dieser beziehung mit dem unterrichte? wenn nach obigem das kind zum bewustsein seiner aufgabe, welche es als ein individuum, wie auch als ein glied des socialen

[3] wie dies besonders Herbart in seinen 'kleinen pädag. schriften' und dr. Kern in seinem 'grundr. der päd.' zu verschiedenen malen betonen. vgl. auszerdem Ed. Zeller 'kirche und staat' s. 227 ff. R. Rüegg 'die pädagogik in übersichtl. darstellung' s. 236.

[4] vgl. Waitz allgem. päd. s. 219 und Kern grundr. d. päd. s. 172.

Digitized by Google

körpers zu lösen hat, gebracht und zur selbständigen realisierung derselben befähigt werden soll, so ist es nötig, dasz ihm der blick in seine stellung zu sich selbst, wie zum socialen, ja zum kosmischen ganzen eröffnet und so zu einer klaren und unbefangenen einsicht verholfen werde. dies geschieht durch den unterricht. dieser soll im gegensatze zur zucht, die mehr einen negativen, daher vorwiegend formellen charakter an sich trägt, in positiver und zwar, wie dies kaum bemerkt zu werden braucht, in absichtlicher und planmäsziger weise die bildung, welche durch jahrtausende lange geistige arbeit erworben worden ist und nun den inhalt des öffentlichen bewustseins ausmacht, dem zöglinge vermitteln. würde aber dieser unterricht den bildungsschatz, den wir wegen seiner objectiven gültigkeit und universellen anerkennung auch als die wahrheit bezeichnen können, nur vermitteln, ohne daran zu denken, dasz allem gedankeninhalte nur dann ein realer wert zuerkannt werden kann, wenn er den ganzen innern menschen erfaszt, das gemüt bereichert und reinigt und die willensäuszerungen zu einem besonnenen, selbständigen und thatkräftigen charakter erhebt, so würde derselbe nur als ein toter ballast im geiste des menschen liegen und als solcher lieber entfernt, als noch länger aufbewahrt werden. aus diesen kurzen andeutungen ergibt sich, dasz der unterricht nicht nur eine gewisse zucht voraussetzt, die ihm einen empfänglichen boden sichert, sondern selbst ein moment der zucht in sich trägt und deshalb in der neueren pädagogik die bezeichnung des 'erziehenden' erhalten hat.

Wenn wir oben der pädagogischen zucht einen vorwiegend häuslichen charakter erteilen musten, welcher erst nach und nach zu einem öffentlichen sich gestalten sollte, so könnte es scheinen, als ob nach der bisherigen darstellung dem unterrichte als einem erziehenden, wenn nicht ein gleiches, so doch ähnliches gepräge verliehen werden müste. — Hatte die zucht schon möglichst frühe zu beginnen, wenn alle rein natürlichen und der bestimmung des menschen entgegenstehenden neigungen negiert werden sollten, so kann beim erziehenden unterrichte, welcher einerseits eine fortgeschrittene entwicklung und kräftigung des nervensystems, anderseits aber auch einen gewissen geistigen besitz voraussetzt, an welchen er, soll überhaupt eine vermittelung stattfinden können, anzuknüpfen hat, von einem so frühen anfange nicht die rede sein, weil ja beide voraussetzungen in so früher zeit als nicht vorhanden angesehen werden müssen. die geistige bereicherung hat bis zum vollen eintritt beider bedingungen immer den charakter des unwillkürlichen und zufälligen.

Da nun in der zeit, in welcher die ganze körperconstitution den eintritt eines absichtlichen und planmäszigen unterrichtes gestattet, das kind vermöge seines unwillkürlichen geistigen fortschrittes nach dem umgange mit gleichalterigen kindern verlangt, die zucht also auch gezwungen ist, einen mehr öffentlichen charakter anzunehmen, so tritt an den unterricht die alternative, ob er zu

einem realen erfolge nur eines oder einer mehrheit von individuen, die selbstverständlich in gleichem alter sich befinden, bedürfe, ob er also ein privat- oder öffentlicher, d. h. ein einzel- oder classenunterricht sein solle. — Hier ist demnach der ort, an welchem sich die frage ins bewustsein drängt: welcher unterricht ist wohl der psychisch wertvollere?

Auf diese frage nun soll uns das folgende die antwort geben.

Classenunterricht oder einzelunterricht, öffentlicher oder privatunterricht? — erscheint in der jetztzeit, in welcher fast aller unterricht einen öffentlichen charakter trägt, gar manchem, wie es scheint, selbst manchem pädagogischen schriftsteller als eine höchst müssige frage, welche einer eingehenderen beantwortung nicht bedürfe, wiewohl man mit fast gleichem rechte bei ähnlicher oberflächlicher meinung behaupten könnte, dasz die familie und besonders das haupt derselben, der vater, wie in den früheren zeiten, so auch noch jetzt am besten geeignet sei, das kind zu unterrichten.

Wollen wir zu einem endgültigen und subjectiv überzeugenden urteile über vorliegende frage gelangen, so ist es, um dem einen oder dem andern unterrichte den vorzug geben zu können, unbedingt notwendig, einen oder, wenn möglich, mehrere maszstäbe zu gewinnen, an welchen wir sowohl den classenunterricht, wie den einzelunterricht auf seinen wert und seine pädagogische bedeutung zu prüfen vermögen.

Welches sind aber solche maszstäbe? sie liegen nach unserer meinung im wesen, also im begriffe des unterrichtes selbst. der erziehende unterricht — als die hauptsächlich positive erziehung — ist die absichtliche und planmäszige vermittelung der wahrheit an ein individuum, damit dieses seine aufgabe als solches, wie auch als glied der gesellschaft zu erkennen und selbstthätig zu verwirklichen im stande sei.

Drei factoren sind es also, welche nach der vorstehenden fassung des begriffes ein vollkommenes recht zu forderungen an einen jeden unterricht, der ein erziehender genannt werden soll oder will, besitzen; wie sich aus obiger definition ergibt, sind dies: 1) das individuum, 2) die gesellschaft und 3) die wahrheit als der objectiv giltige und universell anerkannte bildungsschatz.

## I.

Welches sind die forderungen, die das individuum als ein intellectuelles, ästhetisch-religiös angelegtes und zu psychisch-freier willensäuszerung bestimmtes, also persönliches wesen an den unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht vermag diesen forderungen am besten und sichersten rechnung zu tragen?

1. Die forderungen des individuums als eines intellectuellen wesens an einen jeden unterricht.

Digitized by Google

Da alle intellectuelle bildung auf der anschauung als ihrer grundlage beruht, ohne dieselbe von einem geistigen inhalte gar nicht die rede sein könnte, so werden wir hier zunächst von der anschauung zu handeln und den classen- wie den einzelunterricht an den forderungen, welche dieselbe zu stellen hat, zu prüfen haben.

Die anschauung als die adäquate subjective form eines gegenwärtigen objectiven gegenstandes verlangt, dasz sich das individuum an diesen letzteren hingebe, ihn mit aufmerksamkeit betrachte und verfolge. jede aufmerksamkeit aber, insofern sie nicht durch den entschlusz eines willensactes hervorgerufen worden ist, musz als sogenannte 'unwillkürliche' ein interesse an dem gegenstande, auf welchen sie sich bezieht, also ein sichfinden des subjectes im objecte voraussetzen, wenn sie überhaupt zu stande kommen soll. dieses sichfinden des geistes im gegenstande ist aber nichts anderes, als die entdeckung bereits bekannter merkmale in demselben. soll also von unwillkürlicher aufmerksamkeit, von interesse die rede sein, so müssen appercipierende vorstellungsgruppen in der seele vorausgesetzt, im falle des mangels aber solche erzeugt werden, indem der erste unterricht den zufällig gewonnenen geistigen besitz des kindes erforscht, berichtigt, vervollständigt und zu gruppen ordnet, die im stande sind, appercipierend zu wirken. von seiten der unwillkürlichen aufmerksamkeit, welche, auf eine längere zeit festgehalten, zur willkürlichen wird, ergeht deshalb an den unterricht die forderung, dasz er den besitz der kindlichen seele erforsche und an denselben alle notwendigen erweiterungen anschliesze. — Wie verhält sich nun bezüglich dieser forderung der einzelunterricht zum classenunterricht? — Der privatunterrichte, welcher es meist, ja fast ausschlieszlich mit einem individuum zu thun hat und deshalb, wie es auch hier in der ganzen untersuchung der fall sein wird, als mit dem einzelnunterrichte identisch aufzufassen ist, scheint hier im vorteile zu sein. der erfahrungskreis, innerhalb dessen das kind bisher sich bewegt und aus dem es seinen geistigen besitz entnommen hat, ist bekannt und leicht zu übersehen. deshalb weisz der lehrer hier sofort, wo er ordnend einzugreifen und zu berichtigen, weisz, wie, wo und was er an das vorhandene anzuknüpfen hat. die entwicklung scheint also hier sicherer, aber auch schneller von statten zu gehen, als es bei dem öffentlichen, dem classenunterrichte der fall zu sein scheint, der ja wegen der vorhandenen mehrheit der individuen deren umgebung nicht genau zu kennen und zu überblicken vermag. auszerdem kann bei diesem die auswahl des neuen, welche nach dem vorhandenen bemessen werden musz, keine sichere und demnach keine dem einzelnen individuum genügende sein. soll hier der classenunterricht trotzdem sein ziel erreichen, so ist auf der einen seite ein scharfer, sicher prüfender psychologischer blick des lehrers, auf der andern eine geringe anzahl von schülern zu wünschen, damit dem lehrer möglichst alle als klare, durchsichtige personenvorstellungsgruppen im bewustsein gegenwärtig sein können. obgleich nach

den gegebenen andeutungen in betreff der kenntnisnahme des vorhandenen seitens des lehrers dem einzelunterrichte ein vorzug vor dem classenunterrichte zuzugestehen ist, so darf doch nicht übersehen werden, dasz, wie aus späteren ausführungen erhellen wird, bei der naheliegenden schnelleren entwicklung, der besonders Waitz[5] das wort zu reden geneigt ist, einer gewissen eile die bahn geöffnet und dadurch dem erwähnten vorzuge einigermaszen abbruch geschehen wird.

Ist schon von diesem gesichtspunkte aus der vorzug des einzelunterrichtes problematischer natur, so ist dies um so mehr der fall, wenn es gilt, das in der kindlichen seele vorhandene zu sichten, zu vervollständigen und zu ordnen, um es zu gruppen zu gestalten. ganz anders verhält es sich bei dem classenunterrichte. hier ist einem geschickten lehrer die gelegenheit geboten, die einzelnen individuen bezüglich ihres subjectiven geistigen besitzes einander ergänzen zu lassen und so der vollständigkeit und mit dieser der durchsichtigkeit der appercipierenden gruppen vorzuarbeiten und den sichern grund zu verleihen. noch mehr neigt sich das übergewicht auf die seite des classenunterrichtes, wenn es sich darum handelt, die unwillkürliche aufmerksamkeit zu einer willkürlichen, also freien zu erheben. während sich bei dem einzelunterrichte der lehrer mit dem kinde fortwährend beschäftigt und dadurch den gang seiner vorstellungen leitet, dem willen also keinen oder nur einen sehr beschränkten spielraum läszt, ist dasselbe bei dem classenunterrichte, bei welchem der lehrer mehreren gegenübersteht, mehr auf sich selbst angewiesen und wird bei glücklicher wahl der beschäftigung aus freiem antriebe die durch das interesse begonnene apperception fortzusetzen und durch neue merkmale, die sich dabei dem bewustsein darbieten, zu vervollständigen bemüht sein.

Blicken wir auf die vorliegende klarlegung zurück, so müssen wir in bezug auf die aufmerksamkeit, die doch stets eine willkürliche, deshalb klar bewuste sein soll, sagen, dasz dem classenunterrichte, wenn er sich auf eine geringe anzahl von individuen beschränkt, als dem geeigneteren vor dem einzelunterrichte der vorzug gebührt.

Ist das kind einmal so weit gebracht, dasz es seine aufmerksamkeit, wenn auch anfänglich nur auf eine kurze zeit, in freier, weil selbständiger weise einem gegenstande zu schenken vermag, so treten alsdann die vorstellungsgruppen in der seele immer entschiedener hervor, und die einzelnen teile oder merkmale des äuszeren gegenstandes erscheinen deshalb gleichsam in einem helleren lichte; die anschauung wird daher infolge der erhebung in den sogen. 'blickpunkt' des bewustseins nach auszen scharf abgegrenzt, nach innen

[5] Ph. Waitz allgem. pädag. s. 214: 'der vorzug der privaterziehung beschränkt sich, abgesehen von äuszeren rücksichten — auf die schnelleren fortschritte der intellectuellen bildung, die der privatunterricht ermöglicht'.

Digitized by Google

aber vertieft und dadurch vervollständigt.[6] daraus geht hervor, dasz die anschauung nicht nur wegen der sie bedingenden aufmerksamkeit, sondern auch in betreff ihrer inneren durchsichtigkeit und äuszeren vollständigkeit zu forderungen an den unterricht und somit auch zur berücksichtigung bezüglich unserer untersuchung berechtigt ist.

Fast sollte man meinen, dasz der einzelunterricht diesen seitens der anschauung als solcher gestellten forderungen am besten genügen könne, da ja bei ihm der schüler unter der steten unmittelbaren leitung des lehrers im stande zu sein scheint, den einzelnen gegenstand nach auszen scharf zu begrenzen, die einzelnen teile desselben nach und nach aufzusuchen und je nach ihrer wichtigkeit zu ordnen. allein dem ist in wirklichkeit nicht so! ist zunächst ein durch die freie aufmerksamkeit begünstigtes gleichmäsziges steigen bereits geordneter vorstellungsmassen im kindlichen bewustsein nötig, um einer allseitigen apperception den weg zu bahnen, so wird, ganz abgesehen von der dadurch herbeigeführten gröszeren lebhaftigkeit, die alle langeweile der beschäftigung verscheucht, die abwägung der einzelnen teile und eigenschaften des betreffenden gegenstandes der anschauung nach ihrer wichtigkeit eine gleichmäszigere, vollständigere und den objectiven forderungen entsprechendere sein, wenn derselbe von mehreren und nicht nur von einem betrachtet und gegliedert wird. aus diesen gründen ist es wohl ersichtlich, dasz auch bezüglich der durchsichtigkeit und vollständigkeit der anschauung der classenunterricht dem einzelunterrichte vorzuziehen ist. — Hatte schon die anschauung in doppelter beziehung verschiedene forderungen an den unterricht zu stellen, so mehren sich dieselben, wenn der äuszere gegenstand den sinnen als den thoren der seele entschwindet und die anschauung als nunmehriges geistiges bild zur vorstellung wird, welche, soll eine intellectuelle bildung überhaupt möglich sein, vom geiste festgehalten und in die manigfaltigsten verbindungen mit den übrigen gebracht werden musz.

Welches sind also die forderungen, welche die intellectuelle bildung betreffs der vorstellung an den unterricht zu stellen hat?

Nach dem vorhergehenden ist es nötig, dasz die vorstellungen im geiste festgehalten, also dem gedächtnisse übergeben werden. da nun aber eine vorstellung oder eine vorstellungsgruppe oder -reihe um so sicherer und fester im geiste beharrt, je häufiger und vollständiger dieselbe ins bewustsein gehoben wird und je inniger der innere zusammenhang mit den anderen ist, so ist es notwendig, dasz aller unterricht, wenn er sonst seiner aufgabe entsprechen will, im kinde sowohl den inneren zusammenhang der vorstellungen unter einander, als auch deren vollständigkeit und sicherheit in der repro-

[6] auf diese sogen. 'selbstempfindung der wahrnehmung' legen viele psychologen ein bedeutendes gewicht. vergl. hierzu: Tito Vignoli 'über das fundamentalgesetz der intelligenz im tierreiche' s. 191. 205 ff.

Digitized by Google

duction durch häufige und naturgemäsze wiederholungen zu fördern suche.

Betrachtet man vom standpunkte dieser forderungen aus die beiden in rede stehenden unterrichtsarten, so kann es den anschein gewinnen, als ob der einzelunterricht in jedem falle dem classenunterrichte vorzuziehen sei. bei jenem kann der lehrer die innere verbindung, wie auch die vollständigkeit in der wiedergabe genau controlieren, unterstützen oder berichtigen. da nun aber eine controle nur dann ausgeübt werden kann, wenn mittels der sprache das innere in den bereich des äuszeren, mithin wahrnehmbaren tritt, so musz, wenn obigen forderungen genügt werden soll, die verbindung von wort und vorstellung eine bestimmte und feste, die sprache selbst aber eine klare und scharf articulierte sein. dasz nun diese letzten forderungen, welche sich als die bloszen consequenzen der obigen ergeben, von seiten des einzelunterrichtes immer befolgt und beachtet werden können, glauben wir kaum bejahen zu dürfen, da ja bei ihm die sprache mehr den charakter der bloszen unterhaltung und als solche gern, wenn auch unwillkürlich, das gepräge der flüchtigkeit anzunehmen geneigt ist, mit welcher eine scharfe articulation und eine klare darstellung wohl kaum zu vereinigen sein dürfte. dazu kommt, dasz der Deutsche an sich schon nicht gern in worten sich ergeht, lieber in wenigen worten vieles zu sagen sich bemüht und so schon sehr oft aller deutlichkeit und klarheit seines geistigen lebens sich begibt — eigenschaften, welche keineswegs dem einzelunterrichte das wort zu reden vermögen und deren schon Herder in fast satirischer weise gedenkt, wenn er sagt[7]: 'der Deutsche ist von kurzen worten, seine zunge ist ihm schwer; er greift lieber zur that; dies hat ihm genützt und geschadet'.

Weit eher und sicherer scheint obigen forderungen mit allen ihren consequenzen von dem classenunterrichte genüge geleistet werden zu können. tritt hier der lehrer mehreren individuen gegenüber, die alle in gleicher weise von ihm geistige nahrung erhalten sollen, so ist seinerseits eine klare, gemessene und wohlarticulierte sprache geradezu die bedingung, unter welcher er nur irgend welches resultat zu erreichen im stande ist. wie aber der lehrer, so auch die schüler! von selbst überträgt sich diese klarheit und articulation, die ja nur der äuszere ausdruck der inneren gliederung der vorstellungen unter einander ist, durch die macht des beispieles auf dieselben und fördert dadurch unwillkürlich die innere verbindung und vollständigkeit der reproduction der vorstellungen. ist somit auch hier der öffentliche unterricht dem privatunterrichte vorzuziehen, so ist dies noch um so mehr der fall, wenn man erwägt, dasz bei ersterem die sicherheit der reproductionen durch manigfache wiederholungen von seiten der einzelnen individuen eher als bei letzterem verbürgt werden kann. zwar könnte man entgegnen, dasz dieselbe wirkung, wenn

[7] Herder Sophron, ausg. von G. Müller, s. 182.

nicht eher und besser, so doch in gleicher weise auch bei dem einzelunterrichte herbeigeführt werden könne. wollte man aber die unumgänglichen, daher notwendigen wiederholungen nur dem einen individuum zumuten, gar bald würde, da immer das gleiche unter gleichen äuszeren umständen ins bewustsein gehoben werden müste, ein gefühl des unbehagens und mit diesem einesteils die langeweile, andernteils aber am vorstellungsinhalte selbst eine verdunkelung eintreten, welche keineswegs der sicherheit vorschub leisten, im gegenteile obigen forderungen geradezu ins gesicht schlagen würde. leichter und daher für das kind angenehmer läszt sich die in rede stehende forderung bei dem classenunterrichte beachten und erfüllen. obgleich zwar hier dieselbe vorstellung auch zu wiederholten malen das bewustsein passieren musz, so sind doch die äuszeren umstände dabei nicht immer dieselben, da, wenn auch in untergeordneter weise, einesteils die bilder der anderen manigfache stimmungsbilder in der seele lösen und diese dem einzuprägenden als stärkende hilfen zugesellen, andernteils aber auch die sprachlichen melodien der einzelnen, deren wir später noch gedenken werden, verschiedene und als solche geeignet sind, dem eintritte der langeweile und ermüdung in mancher beziehung in etwas zu begegnen.[8] dazu kommt, dasz bei dem öffentlichen unterrichte, wie sich dies nach psychologischen gesetzen nicht anders erwarten läszt, der eifer der einzelnen von selbst erregt und mit diesem[9] einer schärferen concentration des bewustseins auf die einzelnen vorstellungen die bahn gebrochen wird, eine thatsache, welche der privatunterricht wohl kaum aufzuweisen vermag. welche vorteile seitens des kindes für die beherschung des eignen vorstellungsinhaltes aus diesen klarstellungen erhellen, bedarf nicht erst eines beweises.

Aus allem ergibt sich daher, dasz wir auch von seiten der forderungen, welche das grdächtnis an den unterricht stellt, dem classenunterrichte entschieden den vorzug vor dem einzelunterrichte zugestehen müssen.

Würde aber das geistige leben im stadium der vorstellung nur auf das gedächtnis beschränkt sein, so könnte von der intelligenz als der kraft einer freien geistigen gestaltung nicht die rede sein. ist es dem gedächtnisse eigen, die vorstellungen zum eigentum der seele zu machen, so ist es die einbildungskraft oder, wenn dieselbe gezügelt ist, die phantasie, welche den geistigen inhalt in die verschiedensten, meist allen objectiven bestimmungen hohn sprechenden verbindungen bringt.

Ein so wesentlicher factor bei aller intellectuellen bildung, wie die phantasie es demnach ist, musz auch ganz besonders zu forderungen an den unterricht berechtigt sein.

---

[8] vergl. dazu die ähnlichen betrachtungen bei H. Lotze mikrokosmos II s. 260.

[9] vergl. dr. Lindner allgem. erziehungslehre s. 112.

Während fast alle verbindungen von vorstellungen, welche das gedächtnis aufbewahrt, auf den gesetzen des räumlichen nebeneinander und des zeitlichen nacheinander basieren, ist bei den combinationen, welche das werk der schaffenden phantasie sind, hauptsächlich die ähnlichkeit und der contrast das leitende element ihrer entstehung. es versteht sich fast von selbst, dasz beide, ähnlichkeit wie contrast, nur dann ihre entsprechende verwendung finden können, wenn möglichst viele vorstellungen im bewustsein auf- und absteigen, weil nur dann nach psychologischen gesetzen gleiches wie contrastierendes, welches ja auch, wenigstens in einem merkmale, übereinstimmt, sich zu verbinden vermag. ein möglichst freies spiel der vorstellungen ist deshalb eine der ersten bedingungen, unter welchen allein die phantasie ihre thätigkeit entfalten kann.

Wie gestaltet sich aber nach dieser forderung die antwort auf unsere frage? vermag der einzelunterricht oder der classenunterricht derselben am besten zu genügen?

Bezüglich dieser forderung werden wir uns bei einigem nachdenken gleich vom anfange an gegen den einzelunterricht erklären müssen, selbst dann noch, wenn man behaupten wollte, dasz derselbe am besten geeignet sei, die phantasiethätigkeit in passender weise zu überwachen und von eingeschlagenen irrwegen auf den rechten pfad zurückzuführen. letzterer einwand fällt von selbst, wenn wir daran erinnern, dasz die producte der phantasie nie zu verurteilen und als schlechte und sittlich gefährliche auszurotten sein werden, falls wir eine zucht voraussetzen dürfen, die ihrer aufgabe genügt und so viel wie irgend möglich alle naturwidrigen vorbilder [10] aus dem gesichtskreise des kindes fern gehalten hat. da nemlich bei dem einzelunterrichte nur ein individuum vorhanden ist, an welches die wahrheit vermittelt wird, so wird bei der fortwährenden einwirkung und unmittelbaren aufsicht, unter welcher sich dasselbe weisz, ein druck gegen alle anderen steigenden vorstellungen ausgeübt, selbst dann, wenn diese mit den bewusten keineswegs im widerspruche stehen und deshalb niemals der zerstreutheit und mit dieser dem leichtsinne den weg bahnen würden. von einem verhältnismäszig freien spiele der vorstellungen kann bei diesem unterrichte wohl kaum die rede sein. weit eher könnte man von einer aufstauung derselben sprechen, welche nur durch den äuszeren constanten zwang von der überstürzung zurückgehalten werden kann; um so energischer werden aber dann, wenn der unterricht auf einige zeit der erholung weicht, die zurückgehaltenen kräfte ihr spiel treiben und mit solcher gewalt und schnelligkeit verbindungen eingehen, dasz die zügelnde stimme des verstandes nur selten zu einer wirksamen geltung zu kommen vermag. eine eigne, wenn auch nur kurze erfahrung bestätigte uns die wahrheit dieser sätze. fast sind

[10] Kant pädagogik, herausgegeben von dr. Willmann, s. 101: 'das beispiel ist allmächtig und befestigt oder vernichtet die gute lehre'.

Digitized by Google

wir der überzeugung, dasz sich von diesem standpunkte aus mit zuhilfenahme anderer psychologischer thatsachen die überspannten, allen wirklichen verhältnissen widersprechenden, wenn auch oft nur momentanen ideen und pläne mancher sonst hervorragender menschen erklären lassen, von denen uns die geschichte aller zeiten zu erzählen weisz. — Können wir somit keineswegs dem einzelunterrichte das wort reden, so müssen wir uns um so entschiedener für den classenunterricht erklären.

Hier, wo sich der schüler zwar auch immer beobachtet sieht, aber doch nicht fortwährend der gegenstand der unmittelbaren einwirkung seitens des lehrers ist, ist das bewustsein verhältnismäszig frei von diesem alpe der constanten bevormundung und gewährt auch anderen vorstellungen, welche vermöge der ähnlichkeit oder des contrastes gehoben werden und keineswegs im widerspruche mit den vorhandenen stehen, dieselben vielmehr als sogenannte 'hilfen' stützen, den ungehinderten eingang. im öffentlichen unterrichte werden durch den geregelten verkehr vieler mit einander neue gesichtspunkte für vorstellungsverbindungen eröffnet, werden entstandene verknüpfungen im laufe der mittelbaren unterredung berichtigt und durch den manigfachen austausch der gedanken an den realen verhältnissen gemessen, auf welche sich hier das individuum fortwährend hingewiesen sieht. ist alsdann der unterricht geschlossen, so wird die phantasie nicht so wild umhertoben und den reflectierenden blick vernichten oder wenigstens verdunkeln, wird vielmehr zu solchen gebilden gelangen, die irgend einem realen vorbilde nachgebildet worden sind. im weiteren verlaufe unserer untersuchung werden wir noch gelegenheit haben, auf die berührten verhältnisse andeutungsweise zurückzukommen und sie durch eine psychologische analyse zu bewahrheiten suchen.

Hier bei erwähnung der phantasiethätigkeit ist auch der ort, beide in rede stehenden unterrichtsarten in bezug auf den witz zu betrachten, der, ein werk der phantasie, von vielen pädagogen als eines der bedeutendsten mittel betrachtet wird, um den unterricht zu einem lebendigen und für das empfangende kind angenehmen zu gestalten. erkennen wir auch die bedeutung eines gewissen humors für den unterricht an, so wollen wir doch denselben nicht absichtlich, also nicht von seiten des lehrers hervorgebracht wissen; vielmehr wünschen wir, dasz er sich im verlaufe des mündlichen verkehrs seitens der schüler ungezwungen ergeben möge, damit die dadurch erzeugte heitere stimmung, welche die eindrücke verstärkt und so als eine würze des unterrichtes betrachtet werden kann[11],

[11] Kant pädagog. s. 100: 'das fröhliche herz allein ist fähig, wohlgefallen am guten zu empfinden'. Jean Paul Friedr. Richter Levana § 137: 'eine witzige idee hilft, wie die neugeborene Diana der mutter zur entbindung ihres zwillingsbruders Apollo'. Levana § 44: 'heiterkeit oder freudigkeit ist der himmel, unter dem alles gedeiht, gift ausgenommen'. vergl. dazu Lazarus das leben der seele I s. 179 ff.

Digitized by Google

die für eine angemessene wirkung notwendigen grenzen nicht überschreite. deshalb müssen wir auch die meinung, noch mehr aber die praxis Jean Pauls[12], die er in seinem kurzen lehramte handhabte, indem er die schüler zu humoristischen urteilen anzuleiten suchte, als eine nicht nur phantastische, sondern durch und durch irrige bezeichnen. wenn der humor, oder bestimmter gesagt, der witz durch die association contrastierender vorstellungen entsteht, also ein prodruct der phantasie ist, so ist nach obigem klar, dasz der einzelunterricht nicht der ort sein kann, an welchem in freier ungezwungener weise gegensätze in der gekennzeichneten richtung verbunden werden können. ganz anders gestaltet sich in dieser beziehung der classenunterricht. wie oft kommt es da vor, dasz mehrere schüler, geleitet von einem einzelnen, vielleicht nur scheinbar übereinstimmenden merkmale zweier vorstellungen, zu ganz heterogenen urteilen gelangen, dieselben dadurch ebenfalls im bewustsein der andern heben und diese somit einesteils erfreuen, anderenteils aber auch veranlassen, den inhalt beider gedanken schärfer unter die loupe zu nehmen. aus allem geht deutlich genug hervor, dasz wir auch hier unser obiges urteil wiederholen und den öffentlichen, d. h. den classenunterricht als denjenigen bezeichnen müssen, welcher am besten geeignet sein dürfte, allen forderungen zu genügen, die von seiten der phantasie an eine jede vermittelung der wahrheit gestellt zu werden verdienen.

Haben wir bisher die hauptsächlichsten forderungen, welche die intellectuelle bildung in bezug auf anschauung und vorstellung an jeden unterricht zu stellen hat, wenn sie eine ihrer bestimmung gemäsze werden oder sein soll, klar gelegt und an ihnen die zulässigkeit des einzel-, wie die des classenunterrichtes geprüft, so bleibt uns nun noch übrig, diejenigen aufzusuchen, welche von seiten des begriffes und des mit demselben gegebenen urteiles erhoben und daher berücksichtigt werden müssen.

Indem wir den begriff als die geordnete summe der mehreren vorstellungen gemeinsamen merkmale bestimmen, erkennen wir zugleich die bedeutung aller phantasiethätigkeit für die bildung desselben an und müssen schon um deswillen nach obigen auseinandersetzungen den classenunterricht als denjenigen bezeichnen, welcher der bildung von begriffen am günstigsten ist. fast möchte es aber scheinen, als ob wir uns hier, wenn es sich um die controlierung entstandener begriffe handelt, in widersprüche verleiten lieszen und schlieszlich doch dem privat-, d. h. dem einzelunterrichte den vorzug einräumen müsten. treten wir deshalb der untersuchung näher! — Der begriff nach der obigen bestimmung setzt also eine vergleichung vieler ähnlicher vorstellungen voraus, um die übereinstimmenden und daher wesentlichen merkmale finden zu können. eine weitere folge davon ist, dasz diese merkmale vollständig angegeben, ihrer

[12] Jean Paul Levana § 138: 'bonmots-antholog. mein eleven'.

wichtigkeit nach, welche sich hier auf den umfang erstreckt, geordnet und auf diese weise nach allen seiten scharf abgegrenzt werden müssen, wenn von einer klarheit und deutlichkeit der begriffe die rede sein soll.

In dieser bziehung scheint der einzelunterricht dem classenunterrichte vorzuziehen sein, weil hier der lehrer die bildung und fixierung des begriffes in einer mehr unmittelbaren weise leiten und überwachen kann. hier vermag die bildung der begriffe weit schneller vor sich zu gehen, als dies vielleicht beim öffentlichen unterrichte zu geschehen pflegt. ein schnellerer fortschritt in der geistesentwicklung scheint hier möglich, ja, um der langenweile zu entgehen, geradezu notwendig zu sein; allein dieses alles ist doch nur scheinbar. — Fragen wir nemlich zunächst nach dem stoffe zu dieser begriffsbildung, so werden wir hier nur auf das bewustsein des einen individuums angewiesen. angenommen, der inhalt desselben sei nach den bisher betrachteten forderungen gewonnen, so ist doch die vergleichung der einzelnen vorstellungen betreffs der begriffsbildung eine rein subjective und als solche mit dem charakter der einseitigkeit behaftet. subjectiv geschieht die vergleichung, subjectiv die abwägung und ordnung des einzelnen, subjectiv musz daher auch das product ausfallen. welchen verderblichen einflusz aber rein subjectiv gebildete verhindungen für den intellectuellen fortschritt haben können, beweist uns die culturgeschichte, speciell die der wissenschaften und künste deutlich genug.

Anders dagegen gestaltet sich dieses alles auf dem gebiete des öffentlichen oder classenunterrichtes. geht auch hier das geschäft der begriffsbildung in folge der beschäftigung mit mehreren individuen langsamer vor sich, so ist doch von vorn herein demselben der charakter der sicherheit aufgeprägt. hier ist zunächst, weil viele beisteuern, von denen jeder seine individuelle auffassung besitzt, die sich auf bestimmte, ihn besonders interessierende merkmale stützt, die vorstellungsmenge eine gröszere, der wert der elemente zwar subjectiv verschieden, deshalb aber gerade um so beachtungswerter, die vergleichung des einzelnen mit anderem eine zwar langsamere, aus diesem grunde aber auch eine sichere und dem wahren inhalte entsprechendere, die abwägung eine gewissenhaftere und die ordnung des gefundenen, weil unter den augen vieler vollzogen, eine objectivere und daher eine das wesen des gegenstandes treffendere, als bei dem privat- oder einzelunterrichte. dasz also hier nicht nur die vollständigkeit, sondern auch die klarheit und mit diesen beiden die sprachliche fixierung des begriffes sehr gefördert werden kann, muss jeder zugestehen, der einigermaszen das wesen der psychischen entwicklung durchschaut oder selbst, wenn auch nur auf kurze zeit, classenunterricht wie einzelunterricht erteilt hat. ganz abgesehen von den bedeutenden vorzügen, welche nach dieser seite dem öffentlichen unterrichte vor dem privatunterrichte eingeräumt werden müssen, fällt, wenn wir die art der thätigkeit des schülers bei die-

Digitized by Google

sem geschäfte in betracht ziehen, auf den ersteren ebenfalls ein bedeutendes übergewicht. wenn bei dem einzelunterrichte die ganze begriffsbildnng, auf welche doch jeder nnterricht in erster linie abzuzielen hat, in die thätigkeit des lehrers und die des schülers zerfällt, der schüler also an sich unselbständig dasteht und bei jeder freien gestaltung immer der hilfe seines lehrers bedarf, so fällt bei dem classenunterrichte die unmittelbare bevormundnng seitens des lehrers weniger in die wagschale, da ja hier der vorstellungslauf meist nur mittelbar dnrch den äuszerlich gewordenen seelischen inhalt der anderen bestimmt wird und deshalb mehr das gepräge des freien, weil selbständigen gestaltens und formens annimmt. keineswegs ist dabei die controle, welche vom lehrer ausgeübt werden soll, ansgeschlossen; im gegenteile wird dieselbe von zeit zu zeit ausgeführt werden müssen. dazu kommt, dasz bei dem classenunterrichte der lehrer den einzelnen, um sich anderen widmen, mithin seine kraft auf einen kleineren kreis beschränken zu können, oft zu freier verwendnng seiner begriffe und vorstellungen anhalten musz, sei es schriftlich in reprodnctiver weise zum zwecke der klarheit, sei es in mehr productiver, also mehr oder weniger freier form zum zwecke der geistigen beherschung des bereits gelernten. in dieser beziehung sagt Herder[13] ganz richtig: 'der griffel schärft den verstand, berichtigt die sprache, entwickelt ideen und macht die seele auf eine wunderbar angenehme weise thätig'. aus alledem ist ersichtlich, dasz der classenunterricht mehr, als der einzelunterricht, der selbstthätigkeit des schülers in betreff der begrifflichen verbindung und gestaltung vorschub leistet; und welchen vorteil die selbstthätigkeit im denken gewährt, wird nns später noch klar werden; hier genüge nur noch, auf das urteil Kants und Jean Pauls in dieser beziehung hingewiesen zu haben: Kant sagt[14]: 'es ist von der grösten wichtigkeit, dasz die kinder selbständig arbeiten lernen'; und an einer andern stelle[15]: 'das verstehen hat zum grösten hilfsmittel das hervorbringen. man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt'. mit gleicher begeisterung redet Jean Paul der selbstthätigkeit das wort, wenn er sagt[16]: 'warum haben wir so wenige erfinder und dafür so viele gelehrte, in deren kopfe lauter unbewegliche güter liegen — so dasz, wenn der mann über eine wissenschaft schreibt, er sich auf nichts besinnt, was er in der anderen weisz? — Warum? darum blosz, weil man die kinder mehr ideen, als die handhabung der ideen lehrt, und weil ihre gedanken in der schule so unbeweglich fixiert sein sollen, als ihr steisz (!)'.

Ist also im interesse der vollständigkeit, klarheit und deutlichkeit der begriffe, wie auch im interesse der selbstthätigkeit im be-

[13] Herder Sophron s. 153.
[14] Kant pädagogik s. 67.
[15] derselbe pädagogik s. 93.
[16] Jean Paul Levana § 136.

grifflichen denken lieber ein langsamer, aber sicherer fortschritt der intellectuellen bildung zu beachten und deshalb der classenunterricht dem einzelunterrichte vorzuziehen, so gilt dies bei der urteilsbildung, die einesteils voraussetzung, andernteils aber auch eine notwendige folge einer naturgemäszen begriffsbestimmung ist, in gleicher weise. obgleich dem einzelunterrichte eine gröszere unmittelbare kenntnis und mit dieser eine directe correctur der gebildeten urteile möglich ist, so nimmt doch, vorausgesetzt, dasz der lehrer nicht als mietling arbeitet, der classenunterricht einen freieren charakter an, indem bei ihm der einzelne vor dem forum der anderen eine begriffsverbindung gewissenhafter vollziehen und dabei in mindestens gleichem masze bestrebt sein wird, derselben einen adäquaten sprachlichen ausdruck zu verleihen, um allseitig verstanden werden zu können.

Jeder, der classenunterricht und einzelunterricht erteilt hat, weisz, dasz das kind, wenn von anfang an darauf gehalten wird, bei ersterem weit seltener, als bei letzterem, in den nie zu verzeihenden fehler verfällt. sich an stelle ganzer sätze lieber abgerissener wortverbindungen oder selbst einzelner worte zu bedienen. noch deutlicher wird dies werden, wenn wir an dasjenige erinnern, was wir oben gelegentlich der forderungen des gedächtnisses in kürze entwickelt und dargestellt haben.

Wie klare, scharf begrenzte und vollständige begriffe eine naturgemäsze urteilsbildung bedingen, so leiten klare und dem inhalte entsprechende urteile höhere abstractionen ein und sind daher die notwendige voraussetzung, wenn von allgemeinen begriffen oder ideen gesprochen werden soll. sind solche ideen einmal vorhanden, so bemächtigt sich ihrer die phantasie und sucht sie in concreter weise, in form der vorstellung anschaulich zu machen. auf diese weise entstehen die idealen gestaltungen und anschauungen, zu denen ein jeder unterricht, wenn er ein erziehender sein soll, führen musz.

Welche von beiden in rede stehenden unterrichtsarten zu einer idealen bildung mehr, vielleicht am besten geeignet sein dürfte, bedarf nach dem bisherigen kaum noch eines beweises. ist es neben der abstrahierten idee hauptsächlich die phantasie, welche die verkörperung derselben übernimmt, so ist es jedenfalls der classenunterricht, welchem hier der vorzug gebührt. da auszerdem bei einem gut erteilten classenunterrichte das einzelne kind infolge des gemessenen, daher klaren gedankenablaufes weit eher zu einem bewustsein der vorzüge und fehler seiner mitschüler gelangen kann, als dies z. b. auf dem spielplatze der fall sein wird, so wird es bei der verkörperung seiner ideen, welche doch fast immer den charakter der persönlichkeit anzunehmen pflegen, diesem geordneten leben gar manches element entnehmen, um seine ideale möglichst vollkommen gestalten zu können. jeder, der sich seine jugendlichen ideale ins bewustsein zurückzurufen vermag und analysierend an dieselben herantritt, wird gar manches merkmal finden, welches ihn

vermöge der ideenassociation an bekannte, mit denen er auf der schulbank gesessen, erinnert. dasz diese jugendlichen ideale auch in den kleinen schülern mit einer gewissen macht und stärke auftreten können, wird jeder zugeben müssen, der einmal selbst in einer schule gestanden und den wetteifer, ja vielleicht zuweilen selbst den zug des ehrgeizes beobachtet hat, welcher bei den einzelnen zum vorscheine kommt.

Nach diesen kurzen andeutungen müssen wir hier ebenfalls unser obiges urteil wiederholen und den classenunterricht als denjenigen bezeichnen, welcher den vorzug verdient.

Ist aber einmal der sinn in angemessener weise auf das ideale gelenkt, dann strebt auch der geist, diese idealität in der auszenwelt zu suchen und im falle des mangels dieselbe der umgebung aufzuprägen. wahrheitsliebe auf der intellectuellen, wie auf der moralisch-praktischen seite zu erzeugen, ist aber eine der höchsten, wenn nicht selbst die höchste aufgabe aller existenz und mit dieser folgerichtig auch alles unterrichtes.[17]

Welche von den beiden unterrichtsarten am besten geeignet sein wird, diese krone aller intellectuellen bildung an die einzelnen zu vermitteln, dürfte nach dem bisher dargestellten kaum in zweifel gezogen werden können.

Die wahrheitsliebe begreift aber nicht nur die erkenntnis der wahrheit in sich, sondern setzt auch eine reinigung des gefühlsvermögens voraus, wenn sie eine hingabe an das erkannte sein soll. will deshalb der unterricht sein ziel erreichen, so musz er auch auf das gefühl, auf die ästhetisch-religiöse seite des menschen einzuwirken und dieselbe zu veredeln suchen. zwar läszt sich nicht leugnen, dasz auch die pädagogische zucht dieser aufgabe zu entsprechen hat; allein auch hier beachtet dieselbe ein mehr negatives deshalb abwehrendes und verhütendes verhalten, während dem unterrichte immer die bereicherung, vertiefung und reinigung des gefühls als eine wesentliche aufgabe anheimfallen wird. daraus geht hervor, dasz derselbe auch nach dieser seite hin berechtigten forderungen zu genügen haben wird.

2. Welche forderungen hat nun das menschliche individuum in bezug auf seine ästhetisch-religiöse bildung an den unterricht zu stellen, und welcher unterricht vermag diesen forderungen am besten rechnung zu tragen?

Wenn wir hier von einer ästhetischen bildung sprechen, so

---

[17] W. Scheibert bürgerschulwesen 2r artikel s. 13: 'tot wäre für die höhere welt, wer nur in der erscheinung leben möchte; und nutzlos für ein wahres echt menschliches wirken, wer die idee vom leben trennte. nur durch eine glückliche vereinigung ihrer beiderseitigen elemente in einem klaren, besonnenen, redlichen gemüte zieht die mittelstrasze eines gott und menschen wohlgefälligen daseins hin. die idee mit der erscheinung zu versöhnen, die erscheinung der idee zu nähern, das ist die schwere, jedoch fruchtbare aufgabe einer verständigen (und bestimmungsgemäszen) existenz'.

meinen wir damit nicht etwa nur die bildung des gefühls für das schöne, sondern die des gefühls überhaupt. dieses ist abhängig von den zuständen des bewustseins und trägt deshalb einen rein subjectiven charakter. in seiner völligen abgeschlossenheit von allen äuszeren objecten tritt es uns entgegen als g e m ü t.

Mag man den begriff des gemütes bald weiter, wie es Beneke[18] und Waitz[19] thun, bald enger gefaszt, wie es von Erdmann[20] geschehen ist, bald mehr dem praktischen, bald mehr dem ästhetischen im engeren sinne genähert haben, so glauben wir, so weit uns hier ein psychologisches interesse leitet, dasselbe als denjenigen zustand des bewustseins bestimmen zu dürfen, der aus dem subjectiven totaleindrucke aller vorhandenen stimmungen der seele resultiert. je manigfaltiger demnach diese stimmungen sein werden, um so reichhaltiger und intensiver wird auch das gemüt sein. will also der unterricht das gemüt bereichern und vertiefen, so musz er bestrebt sein, die stimmungen des individuums zu vermehren. ob der einzelunterricht oder der classenunterricht dieser forderung besser zu genügen vermag, soll das folgende des näheren darlegen.

Da bei dem einzelunterrichte der schüler nur seinem lehrer gegenübersteht, so wird er auch nur auf die stimmungen desselben angewiesen sein, welche aus dem unmittelbaren unterrichtsstoffe sich ergeben. letztere müssen aber erst in passender weise gelöst, d. h. vom lehrer selbst in den betreffenden stoff hineingelegt werden. somit scheint hier der mögliche fall gegeben, dasz der schüler das treue abbild seines lehrers werde, eine aussicht, die sich nicht immer zu gunsten des ersteren gestalten dürfte. es kann daher wohl kaum als gewagt erscheinen, wenn wir die bereicherung und vertiefung des gemütes von seiten des einzelunterrichtes als eine nicht gerade bedeutende betrachten. anders dagegen scheinen sich die dinge zu gestalten, wenn wir den classenunterricht in betracht ziehen. war das individuum bei dem privatunterrichte bezüglich der bereicherung und vertiefung seines gemütes eigentlich nur auf den lehrer angewiesen, so vermag es hier, weil mehreren gegenüberstehend, auch die stimmungen, welche diese entweder bereits in sich tragen und im verlaufe des unterrichtes äuszerlich zu erkennen geben, oder ebenfalls erhalten und in verschiedener weise wahrnehmbar auf dieselben reagieren, in sich aufzunehmen und dadurch sein bewustsein

[18] Fr. Ed. Beneke setzt in seiner erziehungs- und unterrichtslehre I bd. § 42 s. 207 die gemüts- und charakterbildung der intellectuellen bildung gegenüber. ähnlich auch Dittes psychol. s. 124.

[19] Waitz allg. päd. s. 140: 'gemüt ist gesamtheit der gefühle, interessen und bestrebungen'.

[20] Erdmann psychologische briefe 2e aufl. s. 347: 'die stetige willensrichtung, welche die resultante der verschiedenen neigungen ist, nenne ich gemüt, ein wort, mit welchem trotz des sehr schwankenden sprachgebrauches doch alle die vorstellung verbinden, dasz es sich um eine willensrichtung und -bestimmtheit und nicht etwa um intellectuelles handelt'.

zuständlich in günstigere verfassung zu versetzen. da nicht jede stimmung, welche durch den unterricht hervorgerufen wird und auf irgend eine weise zum ausdruck gelangt, auf alle eine gleiche wirkung hervorzubringeu vermag, weil von den einzelnen verschiedene stimmungsgruppen entgegengebracht werden, so müssen sich die gleichartigen ausdrucksweisen derselben von selbst in jedem bewustsein verbinden und werden so mit einem verstärkten und intensiveren einflusse auftreten, vielleicht andere an sich reiszen und deshalb den gemütszustand verbessern können. dasz in dieser weise besonders das mitgefühl, welches die eigentliche basis der 'teilnahme' darstellt und deshalb von vielen psychologen, vor allen von Herbart[21] besonders hoch geschätzt wird, veredelt werden kann, leuchtet ein, ohne noch einer klarlegung benötigt zu sein. die erfahrung zeigt uns die wahrheit dieser ausgesprochenen sätze in mehr denn einem beispiele!

Aus alledem geht hervor, dasz wir auch vom standpunkte dieser betrachtung aus unser so oft schon ausgesprochenes urteil wiederholen und den classenunterricht als denjenigen hinstellen müssen, welcher am besten das gemüt zu bereichern und zu vertiefen vermag.

Noch klarer und überzeugender wird uns dies erscheinen, wenn wir der wirkung, welche die sprache auf das gemüt auszuüben im stande ist, einige aufmerksamkeit schenken.

Zwar wird dies in dem vorhergehenden bereits indirect mit ausgesprochen, indem die stimmungen ja nicht allein durch mienen und dergleichen, sondern vornehmlich durch die sprache ihren ausdruck finden; allein der sprache eignet es vor allem, nicht nur stimmungen zu vermitteln und so den reichtum des gemütes zu fördern, sondern auch an sich das gemüt zu erheben und vorzüglich zu vertiefen. musten wir bereits oben dem unterrichte den charakter der öffentlichkeit zusprechen, weil er auf diese weise nur das gedächtnis durch die sprache zu bilden vermochte, so geschieht dies hier, wo wir die sprache als ein gemütbildendes mittel betrachten, in noch weit höherem grade. während bei dem einzelunterrichte die sprache der manigfachen modulationen entbehren musz, weil sie hier infolge der gewöhnung, wenn auch noch so rein und volltönend, immer mehr den charakter der monotonie annehmen wird, ist bei dem classenunterrichte die modulation und mit dieser die psychische wirkung derselben, weil von vielen gesprochen, eine manigfaltigere und deshalb eine bildendere. wie ist dies aber möglich? da, wie wir oben zu bemerken gelegenheit hatten, keine stimmung, die durch den unterricht hervorgerufen wird, auf alle in gleicher weise wirkt, so wird diese notwendige verschiedenheit besonders klar in der accentuierung der sprache hervortreten. durch diese verschiedenen, wenn auch unwillkürlichen modulationen und accente werden in der

[21] vergl. Herbart pädag. schriften, herausgegeben von Willmann, bd. I s. 519 ff.

seele des einzelnen frühere, unter gleichen umständen erhaltene stimmungen reproduciert, freilich ohne zu einem klaren bewustsein zu gelangen. neue associationen, neue verstärkungen, neue klärungen der einzelnen stimmungen, mit einem worte — vertiefende wirkungen auf das gemüt werden die unmittelbare folge sein. wird ein gleiches gedicht, um nur ein beispiel anzuführen, von verschiedenen vorgetragen, so wird jeder vortragende, weil er die stimmungen, welche dasselbe in ihm wachgerufen, zum ausdrucke bringt, in den gemütern der anderen auch andere saiten zum schwingen, andere harmonien zum ertönen bringen können. ein gleiches gilt auch von dem nie genug zu betonenden lauten lesen in der schule. Herder[22] sagt von diesem ganz richtig: 'das laute lesen, auswendige vortragen bildet nicht nur die schreibart, sondern es prägt formen der gedanken ein und weckt eigne gedanken; es gibt dem gemüte freude, der phantasie nahrung, dem herzen einen vorgeschmack groszer gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen nationalen charakter'. oder will jemand bezüglich des gesangsunterrichtes dem einzel-, dem privatunterrichte das wort reden? wer dies thun wollte, würde dadurch nur an den tag legen, dasz er noch nie die fröhlichen gesichter der singenden schüler, auf denen ein reiches gemütsleben sich abspiegelt, betrachtet, noch nie durch ländliche dörfer seine schritte gelenkt und den muntern gesang der jugend vernommen habe! soll deshalb der unterricht eine bereichernde und vertiefende wirkung auf das empfängliche kindliche gemüt ausüben, so musz er jedenfalls ein öffentlicher sein.

Würde aber das gemüt nur bereichert und vertieft, so würde es mit der zeit wohl den charakter der wogenden, nie aber den der leicht bewegten see annehmen. deshalb musz auch die bunte welt der stimmungen in einer gewissen weise geordnet, das gemüt also gereinigt werden, damit es durch die nach werten vollzogene ordnung den charakter der ruhe und klarheit erhalte. soll dies geschehen, so musz dasselbe vor einseitigkeiten bewahrt und alsdann der psychischen entwicklung überlassen werden. wie die begriffe nach dem psychischen mechanismus aus vorstellungen, diese aus anschauungen entstehen, aber doch die letzteren unter sich befassen und somit eine gewisse und bestimmte ordnung zeigen, so ist dasselbe auch bei den stimmungen des gemütes der fall. dadurch, dasz sich auch hier gleiches zu gleichem gesellt, entstehen sogenannte stimmungsgruppen, die unter sich etwas nivellierendes haben müssen, wenn von einer reinheit und mit dieser von einer allseitigen empfänglicheit die rede sein soll.[23] in welchem zustande den forderungen von dieser seite genügt werden könne, bedarf wohl kaum des hinweises: es ist dies der der

[22] Herder Sophron s. 152.

[23] vergl. betreffs der bedeutung dieser empfänglichkeit v. Kirchmann die grundbegriffe des rechts und der moral s. 117: 'deshalb bildet die gleichheit in bildung und empfänglichkeit die letzte grundlage für die sittlichen gestaltungen des lebens'. dazu s. 192.

heiterkeit! Jean Paul erkannte mit seinem tiefen psychologischen blicke recht wohl die bedeutung derselben, wenn er, wie wir bereits oben bemerkt haben, in seiner 'Levana' sagt[24]: 'heiterkeit ist der himmel, unter welchem alles gedeiht, gift ausgenommen!'

Aus dieser kurzen darstellung ergibt sich die eminente wichtigkeit der heiterkeit für den erziehenden unterricht. welcher unterricht ihr am meisten eingang gestattet, ist bereits oben gesagt worden, soll aber aus folgendem des näheren erhellen.

Sprachen wir oben von einem alp, welcher bei dem einzelunterrichte auf dem bewustsein des individuums zu liegen scheine und um deswillen der phantasiethätigkeit keineswegs günstig sein könne, so müssen wir, dies auf unseren vorliegenden gegenstand anwendend, auch hier das oben gefällte urteil wiederholen und dem classenunterrichte den vorzug zuerkennen. ist ferner der lehrer bei dem einzelunterrichte, wie dies nicht anders sein kann, genötigt, durch irgend ein strafmittel eine depression auf das gemüt seines schülers auszuüben, so wird, wenn derselbe von hause aus nicht ganz verstockt ist, dieselbe längere zeit hindurch andauern und kann auf diese weise einen bleibenden charakter annehmen, welcher der verbissenheit und dem hasse einen sicheren weg zu bahnen vermag; denn es ist unmöglich, dasz der lehrer in dem einen augenblicke einen ernsten und strafenden, im nächsten einen liebevollen und versöhnenden blick zeigen und so jenen eindruck wieder beseitigen könne. sind dagegen mehrere schüler vorhanden und ergibt sich, wie vorhin, die gleiche notwendigkeit, irgend welche strafmittel anzuwenden, so wird der lehrer, ohne seine autorität aufs spiel zu setzen, weit eher einen schnelleren wechsel in seinem verhalten eintreten lassen können und somit indirect den auf dem bewustsein des einzelnen lastenden druck schneller zu beseitigen im stande sein. weil hier der lehrer gleichzeitig mit mehreren zu verkehren hat, deshalb nicht längere zeit hindurch als der strafende dem gestraften gegenübersteht, können andere vorstellungen das bewustsein, andere stimmungen, die durch das verhalten des lehrers gegen die anderen geweckt werden, das gemüt bestimmen und wiederum in den zustand des gleichgewichtes versetzen, welcher allein der geeignete boden sein kann, auf dem sich eine gesunde psychische entwicklung aufzubauen vermag. auch hier müssen wir Jean Paul vollständig beistimmen, wenn er sagt[25]: 'einen traurigen mann erdulde ich, aber kein trauriges kind; denn jener kann, in welchen sumpf er auch einsinke, die augen entweder in das reich der vernunft, oder in das der hoffnung erheben; das kleine kind aber wird von einem schwarzen gifttropfen der gegenwart ganz umzogen und erdrückt'.

Die möglichkeit einer ordnung und reinigung des gemütes ist daher bei dem classenunterrichte leichter gegeben, als bei dem einzel-

---

[24] Jean Paul Levana § 44.
[25] Jean Paul Levana § 43.

unterrichte. die erfahrung bestätigt auch hier unser eben gefälltes urteil.

Noch weit notwendiger erscheint uns aber eine bevorzugung des öffentlichen unterrichtes, wenn wir die eigentliche ästhetische geschmacksbildung einer näheren betrachtung unterziehen.

Wann sprechen wir von einem ästhetischen geschmacke? die antwort auf diese frage gehört zu den schwierigsten der ästhetik und der psychologie. so verschieden aber auch die ansichten über diesen gegenstand sein mögen, wie dies ein blick in jedes gröszere werk über ästhetik zeigt, so glauben wir, gestützt auf psychologische erwägungen und empirische beobachtungen, das resultat unserer erörterungen betreffs berührter frage kurz in folgender weise zusammenfassen zu können: sobald ein mensch befähigt ist, seine stimmungsbilder, die er sich angeeignet hat, in gegenständen auszer sich zu finden und sie, als von diesen aus wirkend, in sich wieder aufzunehmen, in diesen gleichsam sein eignes spiegelbild zu sehen vermag, ist er eines ästhetischen geschmackes teilhaftig. alle ästhetische bildung hat daher ein reiches, klares und vertieftes gemüt zur voraussetzung und wird durch jeden unterricht, insofern er letzteres entfaltet, wesentlich gefördert. allein auch diese selbst als solche ist zu forderungen an den unterricht und selbst an denjenigen, welchen der ärmste genieszt, berechtigt.

Der einzelunterricht, welcher bereits das gemüt nicht in angemessener weise zu entfalten vermochte, wird denselben kaum entsprechen können. da es nun hier besonders gilt, in dem betreffenden gegenstande möglichst viele stimmungen zu finden, dieselben aber erst vom betrachtenden subjecte an denselben herangebracht werden müssen, so leuchtet ein, dasz bei dem einzelunterrichte das zu fällende ästhetische urteil ein höchst seichtes, einseitiges, wenn nicht ganz verfehltes sein musz. zwar könnte man meinen, dasz bei diesem geschäfte der lehrer dem schüler eine hilfreiche hand bieten müsse; allein auch dies läszt sich nur hin und wieder ermöglichen; im ganzen kann aber doch dieses urteil keineswegs ein freies und daher überzeugendes sein, da ja der lehrer vermöge seiner weiteren und höheren bildung andere stimmungen hegt als der schüler, letzterer deshalb oft die nötige empfänglichkeit für dieselben entbehren musz. bei dem classenunterrichte vermag zwar der einzelne auch nicht alle oder selbst nicht einmal die einzelnen stimmungen in der gehörigen und nötigen klarheit im gegenstande zu finden; aber hier ergänzen die schüler einander, bereichern und vertiefen die verschiedenen stimmungen, mit denen sie an den gegenstand herantreten und die trotz ihrer verschiedenheit doch eine gleiche empfänglichkeit fordern, die ästhetische anschauung und bringen so die allseitigkeit als bedingung zur wahrheit des ästhetischen urteils hinzu. hat man selbst einmal einzel- wie classenunterricht erteilt, so wird man das gesagte nur bestätigen können. recht deutlich zeigt sich dessen wahrheit, um nur wenige beispiele anzuführen, beim unterrichte in naturgeschichte,

zeichnen und schreiben. nicht selten kann man in dem naturkundlichen unterrichte die erfahrung machen, dasz einzelne kinder über manche naturgegenstände — und seien es die schönsten pflanzen oder tiere — die einseitigsten ästhetischen geschmacksurteile fällen, ja eine gewisse antipathie denselben entgegenbringen, die eine ruhige betrachtung und vertiefung geradezu illusorisch macht. hier kann der classenunterricht durch die allseitige erwägung und betrachtung, die durch das auffinden von immer neuen schönheiten alle langeweile fernhält, von seiten der einzelnen vorzügliches leisten. was die beiden anderen unterrichtsdisciplinen anlangt, so kann hier nicht unerwähnt bleiben, dasz bei einem öffentlichen, also classenunterrichte dem einzelnen durch vergleichung[26] seiner leistungen mit denen anderer oder durch eine maszvolle beurteilung seitens der übrigen ein klares und daher den schönheitssinn förderndes bewustsein seiner einseitigkeiten beigebracht werden kann. deshalb wird man bei kindern, die einen öffentlichen unterricht genieszen, meist schönere schriftzüge und schönere zeichnungen finden, als bei solchen, die einen privatunterricht erhalten.

Läszt sich nun auch nicht leugnen, dasz eine derartige gegenseitige ergänzung, wie wir sie bisher verlangt und wie sie auch von namhaften pädagogen[27], wenn auch in etwas weiterem sinne, gewünscht wird, ebenfalls eine unterstützung ist, die dem einzelnen zu teil wird und deshalb eigentlich das gefühl der unfreiheit zu wecken im stande wäre, so läszt sich doch einem solchen bedenken entgegnen, dasz dieselbe, weil von seinesgleichen geübt, von dem individuum nicht als solche empfunden wird, weshalb sich auch dieses in dem, wenn auch nur scheinbaren besitze seiner freien und selbständigen betrachtung zu befinden glaubt.

Welcher von beiden unterrichtsarten in betreff der ästhetischen geschmacksbildung der vorzug zuzuerkennen sein wird, ist nach obigem leicht ersichtlich und braucht nicht erst hervorgehoben zu werden.

Gehen wir deshalb zur religiösen seite des gemütes über! wenn der mensch schon in manchen gegenständen und besonders in den kleinsten mit seinen stimmungsbildern den in ihnen liegenden inhalt nicht zu erschöpfen vermag, sondern denselben als erhaben, ja unbegreiflich und daher sein selbstgefühl zurückdrängend sich gegenüberstellt, um wie viel mehr musz dies der fall sein, wenn er seinen blick auf das weltganze richtet und diesem seine stimmungen unterzulegen sucht! hier wird das ästhetische gefühl, wie wir leicht nach-

[26] sicherlich geht Kant in seiner pädag. s. 106 zu weit, wenn er in der bloszen vergleichung schon eine quelle des neides sieht.

[27] dr. Lindner allgemeine unterrichtslehre s. 83: 'die kunst des schulunterrichtes besteht also darin, alle schüler der classe zugleich zu beschäftigen und durch allseitig rege beteiligung am unterrichte zu einer sich gegenseitig ergänzenden gesamtleistung hinzuführen'. vergl. auch Waitz allg. päd. s. 223.

weisen könnten, unter beihilfe praktischer und theoretischer momente, die sich dem individuum naturnotwendig aufdrängen, zur religiösen gemütsstimmung, die, weil sie die einheit des gemütes vermittelt, als die krone desselben angesehen werden musz.[28] von diesem standpunkte aus erhellt die bedeutung des religiösen unterrichtes für alle gemüts- und gefühlsbildung; von hier aus ergibt sich aber auch die thatsache, dasz sich der religionsunterricht, wenn er seiner hohen aufgabe entsprechen soll, hauptsächlich an das gemüt zu wenden hat, ohne aber irgendwie zur sentimentalität oder mystischen dunkelheit führen zu wollen.

Kaum bedarf es nach diesen bemerkungen noch der erwähnung oder vielleicht gar des nachweises, dasz der classenunterricht weit mehr, als der einzelunterricht, die religiöse bildung zu fördern vermöge. deuten wir deshalb nur einiges an! — Wie der erwachsene durch die verschiedenen wechselfälle des lebens, also in rein praktischer weise über sich hinausgewiesen und so religiösen gefühlen zugänglich gemacht wird, so gehen auch ereignisse in der umgebung, in der familie keineswegs an dem empfänglichen gemüte der kinder vorüber, ohne auf dasselbe einen bedeutenden eindruck zu machen und religiöse keime zur entfaltung zu bringen. wenn irgendwo, so ist nun der classenunterricht die stätte, an welcher diese religiösen stimmungen passend benutzt, geklärt, genährt und vertieft, ja durch entsprechende verwendung einer mehrheit von schülern nutzbar gemacht und echte religiosität fördernd verwandt werden können. aber ganz abgesehen von der gröszeren möglichkeit der entstehung religiöser gemütsstimmung, wie sie uns nach den bisherigen bemermerkungen besonders im classenunterrichte gegeben ist, vermag das religiöse gefühl auch ganz besonders gehoben und belebt zu werden[29], wenn sich das kind im kreise seiner mitschüler mit denselben vor gott, dem allmächtigen, beugt, im gesamtgebete mit ihm verkehrt oder in jubelnden chören denselben zu erheben und zu verherlichen sucht. dazu kommt, dasz bei derartigen steigerungen der religiösen gemütsstimmungen das gefühl der gleichheit aller dem gegenüber in einer eminenten weise erwacht, den alle erheben und von dem sie als ihrem vater erhörung ihres gemeinsamen gebetes erwarten. nirgends vermag sich in den kindlichen gemütern das gefühl der gleichheit vor gott mit dem oben erwähnten mitgefühle

---

[28] vergl. über die bedeutung des gemütes als des 'kernes und sternes der religion' Chalybäus philosophie und christentum s. 133.

[29] vergl. Waitz allg. päd. s. 215: 'der einzelne verwächst mit dem ganzen, am wohlthätigsten soll er es fühlen in der stunde feierlicher erhebung des gemütes, die nicht minder das bewustsein der gemeinschaft stärkt, als sie von ihm selbst getragen wird'. vergl. Dittes über religion usw. 2r teil § 3. 8. 16 ff. Schleiermacher reden über religion usw., besonders die 2e, 3e, 4e rede. Köhler 'reich gottes und kirche' in der samlung wissenschaftlicher vorträge über religiöse fragen s. 70. 75 ff. O. Pfleiderer grundrisz der christl. glaubens- u. sittenlehre s. 252 u. a. o.

besser zu verbinden und die allgemeine nächstenliebe zu begründen, als es bei einem gut erteilten classenunterrichte geschehen kann. ist auf diese weise das gemüt empfänglich gemacht für das religiöse, so werden auch die religiösen wahrheiten, wenn sie sonst nur dem kinde in naturgemäszer weise vermittelt werden, die passendsten anknüpfungspunkte finden und so jenem samen gleichen, der, auf einen guten boden gefallen, hundertfältige frucht zu bringen im stande sein wird. fast möchte es uns scheinen, dasz der leichtfertige ton, ja das absprechende urteil in religiösen sachen, welche beide in den höheren regionen der gesellschaft im vorigen und selbst noch in diesem jahrhunderte als momente der allgemeinen bildung betrachtet zu werden scheinen, wenn auch bedingt durch andere historische verhältnisse, doch eine der vielen schädlichen früchte des damals bevorzugten, ja überschätzten einzelunterrichtes gewesen sei.

Wie in bezug auf die intellectuelle, so müssen wir uns auch hinsichtlich der ästhetisch-religiösen bildung entschieden für den öffentlichen, den classenunterricht erklären. die bisherigen darstel lungen mögen unsere behauptung stützen!

Wäre aber der mensch nur ein intellectuelles und ästhetisch-religiös angelegtes wesen, so würde er mehr einer 'camera obscura' gleichen, in welcher die äuszere welt samt allem, was sie enthält, sich spiegeln und mehr oder weniger starke spuren hinterlassen würde; von einer herschaft über die natur, von einem einprägen seines geistes in dieselbe könnte aber niemals die rede sein. soll dieses letztere geschehen, so musz das individuum selbstthätig sich äuszern und die erkannte wahrheit zur äuszeren gestaltung bringen können. daher gesellt sich zur intelligenz und zum gefühle der wille, zur rein theoretischen die moralisch-praktische seite im menschen. obgleich deren entwicklung und ausbildung die vorwiegende aufgabe der pädagogischen zucht ist, so würde sie doch, falls sie blosz auf diese angewiesen wäre, einen mehr formellen charakter an sich tragen, wie dies zur genüge aus dem in der einleitung gesagten erhellen wird. die positive gestaltung bleibt deshalb hauptsächlich das werk des unterrichtes. daher ergeben sich auch von dieser seite aus an den unterricht gar verschiedene forderungen.

3. Welches sind die forderungen, die das individuum betreffs seiner moralisch-praktischen bildung an jeden unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht ist am besten geeignet, denselben zu entsprechen?

Wenn es die aufgabe aller erziehung, mithin auch die des unterrichtes ist, den zögling zu befähigen, in selbstthätiger weise sein klar erkanntes ziel einst erreichen zu können, so ist in rücksicht auf die manigfachen hindernisse und die oft gar nicht unbedeutende macht des rein natürlichen vor allen dingen nötig, dasz ihm zu einem klaren bewustsein seiner eignen kraft und freiheit verholfen werde. welcher unterricht nun dieser forderung am

besten und sichersten entsprechen könne, wird uns das folgende des weiteren darlegen.

Da ein bewustsein der eignen kraft nur dann entstehen kann, wenn der zögling veranlaszt wird, irgend welche hemmnisse, die seiner individualität angemesen sind, zu beseitigen oder zu bewältigen, so werden wir hier dem einzelunterrichte ein vorrecht vor dem classenunterrichte einzuräumen haben. bei ersterem vermag der lehrer die aufgabe dem momentanen stande des einzelnen individuums besser anzupassen, als bei letzterem, der ihn einer gröszeren anzahl von schülern gegenüberstellt und deshalb veranlaszt, bei beobachtung einer durchschnittlichen mittelmäszigkeit der anforderungen bald den schwächeren, bald den stärkeren, wenn auch unbewust, gröszere rechnung zu tragen. wiederum aber ändert sich das verhältnis beider unterrichtsarten, wenn es gilt, den schüler auf eigne füsze zu stellen und die kraft zu einer dauernden und deshalb entwicklungsfähigen zu machen.[30] bereits oben musten wir, als es galt, die forderungen zu beleuchten, welche die willkürliche aufmerksamkeit und die selbstthätigkeit in begrifflichen verbindungen an den unterricht zu stellen hatten, dieses gebiet berühren. sahen wir uns dort veranlaszt, im interesse beider dem classenunterrichte den vorzug zu gehen, so müssen wir hier, wo wir das individuum befähigen sollen, lange zeit hindurch eine vorstellung mit klarheit im bewustsein zu erhalten, oder eine starke vorstellung durch eine andere zu verdrängen, um dieser zur herschaft zu verhelfen, obiges *urteil* als das allein wahre wiederholen und bestätigen. noch klarer und einleuchtender wird uns dies erscheinen, wenn wir die fähigkeit untersuchen, welche der schüler besitzen musz, um vorstehende aufgaben lösen zu können. jedes anhaltende bleiben und verweilen einer vorstellung im bewustsein kann nur dann möglich sein, wenn letzteres geeignet ist, möglichst viele hilfen abzugeben, welche das emporsteigen anderer vorstellungen zu hindern vermögen. soll dies aber geschehen, so musz der vorstellungskreis des menschen bereits verschiedene stadien seiner entwicklung durchlaufen haben und ungeachtet seines compacten zusammenhanges den einzelnen elementen ein möglichst freies spiel gestatten. da wir dies bei dem schüler keineswegs voraussetzen dürfen, er aber so bald, wie nur möglich, zur herschaft über seine gedanken und somit zum kraftbewustsein kommen soll, so musz er von auszen impulse erhalten, welche ihn veranlassen, auch gegen seine gewohnheit einen gedanken längere zeit hindurch zu tragen. leicht könnte man meinen, dasz der lehrer die geeignetste person sei, die derartige impulse zu geben vermöge, und deshalb der einzelunterricht die beste gelegenheit biete, dies zu realisieren. läszt sich nun auch nicht leugnen, dasz dies der lehrer sehr oft als seine aufgabe zu betrachten haben wird, so glauben wir

[30] vergl. bezüglich der kraftbildung gegenüber der einseitigen phantasiebildung die herlichen worte v. Feuchterslebens zur diätetik der seele cap. IV.

doch, gestützt auf psychologische thatsachen, deren darlegung uns allerdings zu weit führen würde, dasz die impulse, welche der schüler von seinen mitschülern empfängt, in jedem falle als die besseren und geeigneteren vorzuziehen sein werden. deshalb geben wir auch in dieser beziehung dem classenunterrichte entschieden den vorzug. hier vermag das ehrgefühl die beste nahrung zu erhalten, am schnellsten zum eifer anzutreiben, am sichersten zum fleisze[31] und durch diesen zu einem thätigen mute anzuspornen. wo aber das ehrgefühl ein erregtes ist, da steigert sich auch mit dem bewustsein der anerkennung, welches den einzelnen im vereine mit vielen beseelt, das selbstgefühl[32], und wenn dieses im verlaufe des unterrichtes in der geeigneten weise genährt, vertieft und von allem egoistischen gereinigt worden ist, stellt sich von selbst das bewustsein der selbständigkeit und unabhängigkeit und mit diesem dasjenige der freiheit ein.[33] — Mögen auch diese auseinandersetzungen den charakter der breite an sich tragen, so sind sie doch im stande, uns deutlich zu zeigen, wie gerade in betreff einer der dunkelsten fragen der classenunterricht ebenfalls am besten sich eignet, eine passende antwort und lösung zu ermöglichen.

Ist somit durch einen öffentlichen unterricht das kraft- und freiheitsbewustsein am besten garantiert, so bedarf die erwachte kraft doch noch einer direction, wenn sie nicht auch zur erreichung des verderblichen und schlechten verwendet werden soll. es ist deshalb nötig, dasz für dieselbe sittliche normen festgestellt und den objecten, auf welche sie sich richtet, die ihrer natur und ihrem wesen entsprechenden werte beigelegt werden.

Es ist deshalb eine weitere aufgabe eines jeden unterrichtes, der ein erziehender und als solcher eine ergänzung der pädagogischen zucht sein will, dasz er den schüler zu sittlichen wertschätzungen befähige und mit diesen zur gewissenhaftigkeit führe.

Da die dinge nur dann einen wert für uns besitzen, wenn sie unser gemüt, also unser selbst in angemessener und angenehmer weise intensiv afficieren, so liegt die gefahr sehr nahe, dasz diese werte, wenn sie nur von einem individuum bestimmt werden, einen sehr subjectiven charakter annehmen. ist dem aber so, so kann bei dem einzelnen von allgemein giltigen werten kaum die rede sein. es ist daher von groszer wichtigkeit, dasz dieselben von möglichst vielen bestimmt, also ihres subjectiven charakters entkleidet und so die elemente jener gebilde werden, die, aus diesen abstrahiert, die allgemeingiltigkeit der gesetze an sich tragen. welcher unterricht

---

[31] vergl. dr. Lindner allg. unterrichtslehre s. 83.
[32] vergl. T. Ziller lehre vom erziehenden unterricht s. 396.
[33] vergl. dazu die ausführung über den begriff der freiheit bei dr. Lindner das problem des glückes. psycholog. untersuchungen über die menschliche glückseligkeit s. 171 ff. dr. Wollny freiheit und charakter s. 37 ff. Spitta die willensbestimmungen und ihr verhältnis zu den impulsiven handlungen s. 33 ff.

für diese forderungen der geeignetste sein dürfte, kann nach ähnlichen betrachtungen, die wir oben anznstellen hatten, kaum noch in zweifel gezogen werden. der classenunterricht, welcher, durch die betrachtang von seiten vieler befähigt, dem schüler ein gefühl und mit diesem die überzeugung von der objectiven giltigkeit der werte zu verleihen vermag, hat zugleich den vorzng, dasz er die ordnung der dinge nach ihrem werte erleichtert und somit die reinheit aller sittlichen wertschätzungen in einem hohen grade begünstigt. um nur ein beispiel anzuführen, wird die beurteilung eines historischen charakters, die in dieser beziehung unglaublich viel zu leisten vermag, für das einzelne bewustsein, weil von vielen vollzogen, an objectiver giltigkeit gewinnen und daher eine bereicherung mit reinen sittlichen werten verleihen. dazu kommt, dasz lob und tadel, welche beide bei keinem unterrichte ausbleiben, die werte derjenigen personen, welche die unmittelbare umgebung bilden, dem schüler dentlich ins bewustsein rufen und dadurch einesteils die personenvorstellungsgruppen klären und in eine für alles sittliche leben höchst wichtige abstufung bringen, andernteils den wert der eignen person durch die unmittelbare vergleichung, die sich fortwährend von selbst darbietet, bestimmen, befestigen und vor falscher schätzung bewahren. in betreff der wichtigkeit der vergleichung von der vorstellungsgruppe, welche das eigne selbst darstellt, mit den gruppen, welche die vorstellungen von den uns umgebenden personen in uns bilden, können wir die meinnng Kants nicht billigen, indem er sagt[34]: 'der neid wird erregt, wenn man ein kind aufmerksam macht, sich nach dem werte anderer zu schätzen', und an einem anderen orte[35]: 'man könnte der sittlichkeit nicht übler raten, als wenn man sie von beispielen entlehnen wollte' usw. dagegen können wir nur billigen, was Beneke über den in rede stehenden gegenstand sagt[36]: 'die vorstellung des selbst drängt sich überall vor; es entstehen vergleichungen mit anderen in hinsicht der talente, schicksale nsw. — Die vergleichnngen können zu günstigen resultaten führen, wo dann stolz, eitelkeit, einbildung und andere sittliche abweichende gebilde entstehen werden, aber keine bosheit; oder wenn sie auch ungünstige resultate ergeben, so können sie doch bald abgebrochen werden und werden dies wirklich in den meisten fällen schon instinktartig, indem ja jeder unangenehme gefühle flieht und also, wenn nichts anderes dazu kommt, vergleichungen dieser art schon aus der ferne fliehen und sich lieber mit solchen vergleichen wird, wo er eines günstigen resultates gewis ist'.

---

[34] Kant pädagogik s. 106. vergl. dagegen Roy encycl. d. päd. s. 97.

[35] Kant grundlegung zur metaphysik der sitten. werke, herausgeg. von Hartenstein bd. IV s. 256. ähnliche äuszerungen finden sich noch an vielen anderen stellen der ethischen schriften Kants.

[36] Fr. Ed. Beneke grundlinien der sittenlehre I bd. s. 293. ähnliches auch bei Ulrici gott und der mensch I bd. s. 617. Strümpell vorschule der ethik — an verschiedenen stellen.

Digitized by Google

Wird das kind bei dem classenunterrichte weit mehr, als beim einzelunterrichte, in folge des gesteigerten selbstgefühls seine sprachlichen äuszerungen mit aufmerksamkeit vollziehen, so wird sich diese besonnenheit gar bald auch auf die willensäuszerungen im allgemeinen übertragen und hier wegen der beachtung der sittlichen werte den charakter der gewissenhaftigkeit annehmen. noch mehr würde diese behauptung gestützt werden, wenn wir einen blick auf die bei allem unterrichte zu beachtende zucht werfen würden; dies zu thun, liegt aber auszerhalb des bereiches unserer aufgabe; der unterricht als solcher soll der gegenstand unserer betrachtung bleiben!

Ermöglicht somit der classenunterricht am besten eine begründung der gewissenhaftigkeit, so wird auch er besonders die gewinnung eines wahrhaft sittlichen charakters zu garantieren im stande sein; ist ja doch die gewissenhaftigkeit nichts anderes, als eine auf das praktische gerichtete wahrheitsliebe! dazu kommt, dasz ein entdeckter betrug, zu welchem allerdings der öffentliche unterricht, wenn er schlecht erteilt wird, mehr, als der privatunterricht, veranlassung geben kann, bei dem ersteren entschieden gröszere und gewichtigere folgen nach sich zieht, als bei dem letzteren. lieber sucht ein kind derartige auswege zu meiden, als dasz es irgend eine einbusze seines persönlichen wertes von seiten seiner mitschüler erleiden sollte. die erfahrung, welche man in der praxis des schullebens selbst gewinnt und durch die erinnerung an das eigne leben in der schule ergänzt, bestätigt auch hier wieder die wahrheit dieser meinung!

Haben wir somit in dem bisherigen beide unterrichtsarten an den forderungen gemessen, welche das individuum als ein intellectuelles, ästhetisch religiös angelegtes und zur sittlichen willensäuszerung bestimmtes wesen an jeden erziehenden unterricht zu stellen hat, so müssen wir, alles bisher gewonnene noch einmal überblickend, sagen, dasz der einzelunterricht zwar eine verhältnismäszig tiefere einsicht in die eigentümlichkeit des individuums gestattet, dasz aber der classenunterricht eine subjectiv freiere und überzeugendere intellectuelle bildung, eine gröszere harmonische gemütsstimmung und einen wahrhaft sittlichen charakter, überhaupt eine idealere lebensanschauung zu verleihen im stande ist. wie wir uns diesen classenunterricht denken und unter welchen bedingungen wir denselben erteilt wünschen, werden wir am schlusse unserer betrachtungen in kürze auseinandersetzen.

Gehen wir deshalb, weil der mensch nicht nur mensch, sondern auch glied eines sittlichen organismus ist, zu denjenigen forderungen über, welche die gesellschaft an jeden unterricht zu stellen hat, und sehen wir, wie unsere frage in bezug auf diese beantwortet werden musz!

(fortsetzung folgt.)

Leipzig. Emil Scherfig.

## 12.
## ALTES UND NEUES AUS DER SCHULE.

### III. Der mathematische unterricht.

Wenn meine vor ungefähr zehn jahren in dieser zeitschrift bekannt gegebenen 'aphoristischen bemerkungen über den mathematischen unterricht' nicht ohne beifall und zustimmung geblieben sind, so habe ich damit, wie es mir scheinen will, die verpflichtung überkommen, nach einem längeren zeitabschnitte noch einmal über denselben gegenstand das wort zu ergreifen und in einem kritischen rückblicke die bisherige schulpraxis zu skizzieren wie auch das für die nächste zukunft wünschenswerte anzudeuten. auszer auf das in meinem eignen unterrichte zu tage geförderte material darf ich für die diesmaligen betrachtungen mich berufen auf die genaue und andauernde kenntnisnahme der in den anstaltsprogrammen mitgeteilten mathematischen abiturientenaufgaben, die ich fast alle nach den rücksichten der zweckmäszigkeit und des für sie notwendigen positiven wissens geprüft habe, ferner darauf hinweisen, dasz ich die mathematische schullitteratur unausgesetzt verfolgt und ältere und neuere lehrbücher und aufgabensammlungen — Spieker und Aschenborn auf der einen, Milinowski und Petersen auf der andern seite — wiederholt durchgesehen habe, wie auch, dasz mir wichtige pädagogische aufsätze, verhandlungen von directorenconferenzen und von mathematischen sectionen auf schulmännerversammlungen — ich erinnere nur an die zu Stettin vom jahre 1880 — nicht entgangen sind. ich benutze aber für das nachfolgende keinerlei notizen und excerpte, da ich keine schulgerechte abhandlung zu schreiben gedenke, sondern nur lose blätter aneinander zu reihen gesonnen bin. um polemik und persönliche angriffe ist es mir ebenfalls nicht zu thun, ich will nur praktische bemerkungen und andeutungen zusammenstellen, welche sich die förderung des mathematischen schulunterrichts an unseren höheren lehranstalten, vorzüglich aber an den gymnasien zum ziele gesetzt haben. letztere anstalten bedürfen für unsere zwecke der gröszern rücksichtnahme, da gerade für sie seit langer zeit reformen in aussicht gestellt sind, welche trotz feierlich geleisteter versprechungen noch nicht in erfüllung gegangen. an dieser stelle wäre jede zu milde auffassung der objectiven sachlage ein unrecht oder vielmehr eine verschleierung der wahrheit überhaupt und der würde der wissenschaft insbesondere. im zeitalter der eisenbahnen, der spectralanalyse, der wundersamen ausbildung der elektrischen technik, der sprachvergleichung und der inhaltlichen wertschätzung aller überkommenen denkmale der vergangenheit musz endlich auch das rein formalistische bildungsprincip für unsere deutschen schulen überwunden werden, musz das non pro schola sed pro vita discimus in ihnen voll und ganz zum durchbruch kommen.

Wenn man eine lange reihe von jahren die mathematischen abiturientenaufgaben in besonnene erwägung gezogen hat, so tritt die grosze zahl von höchst brauchbaren und sachlich und formell höchst instructiven aufgaben sofort als ein beweis hervor, dasz die lehrer der mathematik an ihrem schulpensum mit auszerordentlichem fleisze fortarbeiten, da es weder an neuen anwendungen — also neuen kategorien von aufgaben — noch an goschmackvollen um- und überarbeitungen älterer aufgaben zu fehlen pflegt. vorzüglich aber wird man sich als lehrer ungemein gefördert finden, wenn man die vorgelegten aufgaben darauf hin prüft, ob die eignen schüler dieselben zu lösen vermögen oder nicht. diese art der erforschung eines lehrergewissens wird, einmal begonnen, alljährlich gern fortgesetzt werden und es stellt sich dann von selbst der vorteil ein, dasz man an dem lobe oder dem tadel, den man sich und andern spenden musz, eine reichlich flieszende quelle neuen eifers und neuen fleiszes entdeckt. nach einer andern seite wird man gewahren, dasz die ziele des mathematischen unterrichts an den verschiedenen anstalten des preuszischen staates — von ihnen liegen nur regelmäszig fortgeführte verzeichnisse vor — in sehr verschiedener weise zu erreichen gesucht werden. hier ist man offenbar zu milde in der interpretation der gesetzlichen bestimmungen, dort geht man jahr aus jahr ein weit über dieselben hinaus, und wenn ich auch weder das zu leicht noch das zu schwer an einem objectiven maszstabe messen kann, so musz ich doch sagen, dasz aufgaben wie 'gegeben zwei concentrische kreise, es soll durch dieselben eine sehne gelegt werden, welche dadurch in drei gleiche teile geteilt wird' oder wie 'ein dreieck aus $c$, $\gamma$ und $a + b$ zu construieren' und viele ähnliche für eine abiturientenprüfung nicht genügen können. was die zu schweren aufgaben anlangt, so wecken dieselben in dem leser den gegründeten verdacht, dasz dieselben sich an das, was unmittelbar in der schule durchgenommen wurde, allzu sehr anlehnen und also ebenfalls zur constatierung der reife nicht geeignet sind. nur sehr selten treten offenbare mängel hervor, und da darf man denn wohl auf sehr junge und noch wenig erfahrene lehrer als deren veranlasser schlieszen. dafür ein allerdings sehr sonderbares beispiel. eine aufgabe geht darauf hinaus, dasz für den fall, in welchem eine summe geldes in bestimmten terminen und quoten gezahlt werden soll, eine abänderung in den terminen und quoten gestattet wird und nun eine von diesen gröszen bestimmt werden soll. das ist ja möglich, und nicht uninteressant; wenn aber für diese aufgabe zu den notwendigen daten auch noch ein besonderer zinsfusz gerechnet wird, so zeigt das an, dasz die natürliche lösung derselben nicht erkannt worden, was um so mehr verstimmen musz, als selbst die elementarschule derartige aufgaben nicht abweist. siehe weiter unten.

Wenn vorher angedeutet worden, dasz das zu leicht und zu schwer nicht nach einem allgemein gültigen maszstabe gemessen

werden könne, so mag das zuvor noch näher erläutert werden. es gibt anstalten, die nach örtlicher lage oder nach besonderer einrichtung einen häufigen schülerwechsel zu dulden haben; verschiedene schülercurse gehen in einander über — wechselcoeten — erhalten neue lehrer, werden durch neue aufnahmen zersetzt und dergleichen mehr, mit einem worte, es gibt eine menge kaum zu beseitigender ursachen, die der continuität des unterrichts nicht günstig sind und den lehrer zwingen, wenige gute schüler mit erfreulichem wissen und können einem mittelmasze der art gleich zu stellen, dasz in der schriftlichen prüfung verhältnismäszig zu leichte aufgaben zum vorschein kommen — das darf aber niemals bis zu dem niveau der oben aufgeführten herabsteigen — während die mündliche prüfung, die dem urteile ferner stehender natürlich entrückt ist, den anforderungen der wissenschaft wie den gesetzlichen bestimmungen gleichmäszig genügt. anderseits gibt es auch wissenschaftliche prüfungscommissionen, welche durch ein verhältnismäszig strenges und tiefer als gewöhnlich eindringendes superarbitrium eine gewisse aufregung in die ihnen unterstellten mathematischen lehrer bringen, welche anfangs ärger, dann aber, was das beste ist, regen eifer erzeugt und dem mathematischen unterrichte das piedestal einer immer mehr sich erweiternden ausbildung verleiht. der verstorbene Richelot, um diesen einen namen zu nennen, hat es in Königsberg durch seine scharfen kritiken zu wege gebracht, dasz directoren und schulräte die mathematik dort mit andern augen betrachteten, als es wohl anderwärts der fall zu sein pflegt, und der unterzeichnete kann es aus eigner erfahrung bestätigen, dasz an allen anstalten Ost- und Westpreuszens leistungen zu tage treten, welche von andern nicht erreicht werden konnten, weil man daselbst die mathematik zumeist mit der zweifelhaften zuneigung eines für seinen Platon schwärmenden philologen zu betrachten sich gewöhnt hat, welcher das Platonische dictum über die mathematik nicht verstehen will und vergiszt, dasz eine Platonische liebe ohne reale grundlage im wesenlosen scheine verfliegt.

In den gedachten kreisen ist man noch weit entfernt, über begriff und bedeutung der mathematik für unser höheres schulwesen die rechte einsicht gewonnen zu haben, oder um ja nicht zu nahe zu treten, die nächsten consequenzen dieser einsicht ziehen zu wollen. dafür gibt einen sprechenden beleg jene pommersche directorenconferenz, welche den mathematischen unterricht in prima für facultativ erklärt wissen wollte, dafür zeugen wieder und wieder die aussprüche und masznahmen von philologisch-pädagogischen autoritäten, welche gerade der mathematik zumeist das formalistische bildungsmoment, welchem sie überhaupt zu grosze bedeutung vindicieren, zuweisen und auch dies nur in der ziemlich einseitigen weise, nach der die mathematik nur eine einleitung oder wenn man lieber will, ein illustrationsmittel der formalen logik abgeben soll, nicht aber eine schuldisciplin, welche zu allen übrigen nach seiten

des gegenständlich-machens der innern gedankenwelt und der hinüberleitung des bloszen gedächtniswissens zum klaren verständnis, das alles besondere aus wenigen allgemeinen sätzen in jedem augenblicke herzuleiten vermag, die notwendige ergänzung bildet. man verkennt oder erkennt vielleicht nicht ernst genug, dasz die mathematik für den deutschen aufsatz grundlage jeder klaren und präcisen darstellung wird und zum unterordnen des nebensächlichen unter das hauptsächliche anleitet und zwingt, dasz sie zum besonnenen arbeiten nötigt, weil ein begangener fehler das folgende arbeiten nutzlos, also überflüssig macht, und zweifel an dem richtigen angriffe des vorliegenden problems erregt, so dasz nun ein eitles und regelloses probieren alle aussicht auf eine glückliche lösung desselben entfernt, ungleich den groben sprachlichen fehlern, welche nur an der stelle, an der sie stehen, von beeinträchtigender bedeutung zu sein pflegen, dasz die mathematik endlich in vorzüglichem grade zu dem anleitet, was man studieren heiszt, nemlich anleitet, grosze und viele gedankencomplexe auf den kürzesten ausdruck zu bringen wie auch das reale in das reich geistiger operationen zu ziehen.

Wenn ich für diese andeutungen eine kleine aufmerksamkeit verlange, so meine ich damit collegen und aufsicht führenden vorgesetzten einen dienst insofern zu erweisen, als die berücksichtigung derselben manche divergierende ansichten und nicht wenige schiefe anschauungen zu entfernen geeignet sein dürfte, abgesehen davon dasz es immer erlaubt sein musz, auf begriff und wesen einer wissenschaft zurückzugreifen, welche in der formulierung der grundlagen mehr als einmal gewechselt hat. seitdem nemlich mit dem anfange der zweiten hälfte unseres jahrhunderts die sämtlichen naturwissenschaftlichen disciplinen auf neue anschauungen hin einer wissenschaftlichen revision unterworfen sind, seitdem namentlich die physik als bewegungslehre angesehen und der mathematik d. i. der lehre von der grösze (gestalt und lage) der körper als zweite naturwissenschaftliche disciplin und als abstracte wissenschaft zugesellt worden ist, seitdem ist es auch in der mathematik nur gestattet, die grundlegenden anschauungen aus den naturobjecten allein zu construieren und, was nicht das unwichtigste ist, für die weitere entwicklung, begründung und ableitung immer wieder zur anschauung zurückzukommen. allseitige anschauungen, verbindung derselben durch rechenoperationen und anschauliche interpretation der durch das rechnen gewonnenen ergebnisse, das ist die dreiheit, welche das alpha und omega der mathematik bildet, das ist die grundlage jeder mathematischen methode auf jeder stufe der beschäftigung mit dieser wissenschaft, das soll auch die basis des urteils bilden, welches über einen lehrer und seine leistung zu fällen ist, welches also darnach zu bemessen ist, in wie weit letzterer diesen allgemeinen satz concret zu gestalten vermag.

Wir sprechen also, um das näher zu beleuchten, von einer geraden linie in der mathematik, weil wir ihr bild in der natur vorfinden, und sagen also, von der unvollkommenheit des lichtstrahls abstrahierend, gerade linie ist der geometrische ort eines punktes, der sich in derselben richtung fortbewegt, wobei unter richtung das verstanden wird, was mit dem lichtstrahl zusammenfällt. damit haben wir aber die gerade linie begrifflich und constructiv erklärt. begrifflich denn es folgt nun auch, dasz eine gerade linie durch zwei punkte bestimmt ist, oder aber, dasz zwischen zwei punkten die gerade linie die kürzeste linie ist oder dasz zwischen zwei punkten nur eine gerade linie möglich, wie auch umgekehrt, dasz zwei gerade linien sich nur in einem punkte schneiden, und endlich noch, dasz eine gerade linie auf zwei festen punkten ruhend um sich selbst als axe rotierend keinen teil des raumes ausschneidet — Gauss; Euklids erklärung: gerade linie ist alles, was zwischen zwei punkten auf einerlei art liegt —. nicht minder auch constructiv, denn eine gerade linie wird nun construiert werden können auf dreifache art, durch ein lineal, durch einen straff gespannten faden und durch drei hintereinander gesteckte stäbe, von denen der zweite den dritten deckt. die vorhin genannten sätze sind aber keine grundsätze, wie sie hier und da wohl bezeichnet werden, sondern lehrsätze, weil sie fernere eigenschaften enthalten und darum nicht weniger weil sie des beweises entbehren, da es reine anschauungen, synthetische urteile a priori sind, und also nur ihres wortlautes halber einer erläuterung bedürfen. auf diesen wortlaut, diesen wortausdruck ist aber recht viel gewicht zu legen, da sich einerseits viele derselben aus einer geueration in die andere schleppen, obgleich sie recht wenig besagen wie z. b. 'eine linie verlängern', was eigentlich banaler unsinn ist, und anderseits da es oft recht lange ansteht, bis die richtige weise gefunden, wie in der oben gegebenen Gauss'schen für die gerade linie statt der jahrhunderte hindurch auswendig gelernten und wohl nur von wenigen verstandenen des Euklid. man spricht also nicht von der verlängerung einer geraden linie, aber man unterscheidet zwischen der geraden $AB$ als derjenigen, welche durch die punkte $A$ und $B$ gegeben ist, und zwischen der strecke $AB$ als derjenigen, welche durch die punkte $A$ und $B$ begrenzt ist und führt sogleich die zeichen $+$ und $-$ ein für die strecke von $A$ nach $B$ und beziehungsweise von $B$ nach $A$. winkel ist das mittel, die drehende bewegung der rechnung zu unterwerfen, wie die strecke als masz der fortschreitenden bewegung dient. winkel ist demnach der drehungsunterschied zweier geraden — oder zweier ebenen — und derselbe mithin ebenfalls auch positiv oder negativ, je nachdem die drehende bewegung des zweiten schenkels gröszer oder kleiner ist als die des ersten. demnach ist das complement eines spitzen wiukels ein positiver spitzer, während das eines stumpfen ein negativer spitzer winkel ist.

Es ist nicht nötig, diese auseinandersetzungen hier weiter fort-

zuführen, es sollte nur der nachweis geliefert werden, dasz die grundlagen des ersten unterrichts bisher nicht streng genug gelegt worden sind und dabei die tadler dieser strengen oder wie sie meinen zu abstracten methode zum schweigen gebracht werden, da doch jeder unbefangene beurteilen kann, wie die anschauung allein im stande ist, das richtige verständnis nachfolgender abstractionen einzuleiten. einfache natürlichkeit ist die richtschnur, die auch in der wissenschaft zum ziele führt, und im unterrichte allein verständlich zu werden vermag. dasz bis noch zum heutigen tage jeder lehrer seine kunstvolle parallelentheorie hat, ist neuerdings durch den sonst so tüchtigen Milinowski — geometrie für gymnasien und realschulen, Teubner, 1881 — bewiesen, aber auch durch ihn zum so und so vielten male nachgewiesen, dasz man mit solchen kunstproducten nichts beginnen kann, namentlich nicht im ersten geometrischen unterrichte. denn sie erfordern dasz eine mehr oder minder lange reihe von sätzen samt ihren beweisen und constructionen im gedächtnisse behalten und stets gegenwärtig erhalten werden soll, sind also im falle der anwendung nicht als voll und ganz ergriffen zu handhaben und erregen das unsympathische gefühl des schweren und unzulänglichen. dies dürfte allen künstlichen theorien von Euklid bis auf Le Gendre und Milinowski gemeinsam sein, und nicht minder der schwer wiegende übelstand, dasz alle künstlichkeit den mangel der nichtevidenz nicht verdecken kann, über allen diesen versuchen schwebt stets das schwert des elften Euklidischen axioms. diese künstlichen wege führen also nicht zum ziele, wohl aber der durch den alten Thibaut in Göttingen angegebene, und der besteht in nichts anderem als in der zuhilfenahme der anschauung, dasz die winkel um einen punkt herum $= 2\pi$ sind, dasz also auch die drehungswinkel einer figur, welche man sich durch abwechselnd fortschreitende und drehende bewegung einer strecke bis dahin, dasz dieselbe in die ursprüngliche lage zurückgekehrt, entstanden denkt, ebenfalls gleich $2\pi$ sein müssen, dasz folglich der innenwinkel einer $n$-seitigen figur $= (n-2)\pi$ und die eines dreiecks mithin $= \pi$ sind. mit diesem letztern satze ist die parallelentheorie bekanntlich erledigt. man definiert aber: parallele linien sind gerade, die mit einer dritten schneidenden geraden gleiche (gegen-)winkel bilden, woraus dann teilweise durch rechnung gefolgert wird, dasz parallele sich nicht schneiden. man erreicht damit zugleich den vorteil, nicht beweisen zu müssen, dasz linien, welche mit einer dritten schneidenden gleiche winkel bilden, parallel sind, und kann auch dem schüler zum ersten male anschaulich zeigen, was es mit einer grösze für eine bewandtnis hat, die sich stetig der grösze 0 nähert. auszerdem zeigt sich noch, worauf bei jeder gelegenheit aufmerksam zu machen ist, dasz sätze mit demselben inhalt sehr verschiedenen wortlaut haben können, weil die anschauung, die geltend gemacht werden musz, für dieselben eine und dieselbe ist.

Dieser weg, die parallelen zu behandeln, gewährt gröste anschaulichkeit und kürze sowie volle unangreifbare evidenz. er ist, wie gesagt, von Thibaut angegeben, von dessen schüler Gudermann und gewis auch von andern bedingungslos angenommen, von mir in diesen blättern immer verteidigt, von Günther aus Nürnberg in der Hoffmannschen zeitschrift, wenn ich nicht irre, kritisch beleuchtet und empfohlen nnd neuerdings von Petersen in Kopenhagen wieder verwertet worden — lehrbuch der elementaren planimetrie von dr. Julius Petersen, deutsche ausgabe von Fischer-Benzon, Kopenhagen bei Höst u. sohn 1881. ohne diesen weg bleibt nur die wahl, zur absoluten geometrie zu greifen — Frischauf, absolute geometrie, Teubner 1870 — und dazu liegt denn wohl bis heute noch keine genügende veranlassung vor. wir verlangen also, um es noch einmal im zusammenhange zu sagen, dasz die anschauung in ihr volles recht eingesetzt, dasz die umschreibung derselben durch worte möglichst entsprechend gemacht und namentlich auf den kürzesten ausdruck zurückgeführt wird, wofür natürlich recht häufig eine correctur der begriffe des gewöhnlichen sprachgebrauchs stattzufinden hat, dasz endlich die anschauung wie durch worte so auch durch zeichnung correct wiedergegeben wird. dasz letztéres der wunde punkt in unserem unterricht ist, wurde von mir schon mehr als einmal ausreichend beleuchtet, soll aber hier noch einmal betont und damit die förderung des zeichenunterrichts auf unsern gymnasien als das nächste und dringendste bedürfnis anerkannt werden.

Der umfang der schulmathematik ist neuerdings mehrfach discutiert worden, und indem ich mich diesem punkte zuwende, will ich zunächst in betreff der erweiterung des lehrpensums, auch für die realschule, alle über die theorie der geraden linie und des kreises und der aus beiden hervorgehenden gebilde hinausgehenden forderungen abweisen in der voraussetzung, dasz nun dieses engbegrenzte pensum nach allen richtungen hin voll und ganz ausgebeutet werde. dadurch wird auch dem wunsche Dubois-Reymonds, die analytische geometrie in den kreis des schulunterrichts einzufügen, hinlänglich rechnung getragen. das ist zunächst darzulegen. jeder satz und jedes problem musz in der mathematik einer doppelten behandlung unterworfen werden, einer rein geometrischen und einer arithmetischen, und es ist ratsam, das auf jeder stufe des unterrichts dem schüler zu bewustsein zu bringen schon um deswillen — was auf das vorher gesagte zurückweist —, weil der übergang von der anschauung zur rechnung und von dieser zur anschauung dem schüler recht geläufig werden musz. so liebe ich es nebeneinander anzuführen: 'scheitelwinkel sind einander gleich, denn sie sind das ergebnis derselben drehung' und auch 'scheitelwinkel sind einander gleich, denn sie haben dasselbe supplement'. so construiere ich anschaulich $(a + b)^q = a^q + 2\overline{ab} + b^q$ und auch durch rechnung $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, usw. gerade wie alle welt den Pythagoras geometrisch und arithmetisch oder durch anschauung und rech-

nung beweist. ähnliches musz im ganzen gebiete der mathematik versucht werden, wie z. b. bei dem satze 'die kantenwinkel einer körperlichen ecke sind kleiner als zwei $\pi$'. die grenzfälle der körperlichen ecke sind nemlich die gerade linie, in der alle kanten zusammenfallen und die ebene; im ersten falle sind die winkel $= 0$, im letzern $= 2\pi$; für die körperliche ecke ist also die winkelsumme $> 0$ und $< 2\pi$. der Euklidische beweis wird dabei nicht vernachlässigt und so eine gewisse pedantische sorgfalt, wie der berühmte Steiner gesagt haben würde, aufgeboten, die nicht selten zu hübschen entscheidungen führt. davon ein beispiel. die aufgabe: 'in ein dreieck ein quadrat zu zeichnen, dessen eine seite einer seite des dreiecks parallel ist, führt bekanntlich zu mehreren lösungen, unter denen die gewöhnliche von der zeichung eines quadrats über der höhe des dreiecks ausgeht; eine andere lösung, die sich bei Aschenborn findet, construiert ein willkürliches kleines quadrat an einem eckpunkte des dreiecks; eine dritte endlich geht von dem quadrat der seite aus, welche der seite des zu zeichnenden quadrates parallel sein soll. die weitere lösung beruht dann auf dem ähnlichkeitpunkte oder der sogenannten parallelverschiebung, wovon weiter unten. löst man nun dieselbe aufgabe algebraisch und construiert den erhaltenen ausdruck, so sieht man sofort, dasz diese letzte construction mit dem dritten der oben angegebenen wege identisch ist, und dasz also dieser für die geometrische lösung allein rationell und zweckmäszig ist. ähnlich verhält es sich mit einer andern aufgabe, nach der ein dreieck construiert werden soll aus $a + b$, $b + c$ und $\beta$. um die figur nicht zeichnen zu müssen, gebe ich eine genaue beschreibung derselben. gezeichnet wird dreieck $ABC$, $AB = c$ um $AC = b$ zu $BG$ verlängert und ebenso $BC = a$ um $b$ zu $BH$, so dasz auch ein dreieck $BGH$ entsteht, welches aus zwei seiten und dem eingeschlossenen winkel construierbar ist. zieht man nun $GC$ und nimmt in dieser strecke zwischen $G$ und $C$ den punkt $P$ willkürlich an und zieht zu $AC$ die parallele $PQ$ und $PS$ parallel zu $BH$, so ist das neue kleine viereck $GQPS$ ähnlich dem $GACH$. mache ich also auf $GB$ von $G$ aus willkürlich $GQ$ und auf $HB$ von $H$ aus $HL = GQ$ und ziehe $LP \parallel GH$; schlage sodann aus $Q$ mit $GQ$ einen kreis, der die parallele in $P$ schneidet, so erhalte ich $GP$ und also auch $C$ und schlieszlich auch $CA$ durch eine parallele zu $QP$. hier genügt offenbar die willkürliche annahme von $GQ$ ebenso wenig wie in der oben gegebenen lösung von Aschenborn. besser verfährt man, wenn man auf $BH$ von $H$ aus $BG$ abträgt und durch den erhaltenen punkt $R$ eine parallele zu $GH$ zieht. durch einen kreis um $B$ mit $BG$ erhält man nun auf dieser parallele die strecke $RM$ und somit leicht das parallelogramm $HRMN$. dann ist $BMNG$ ähnlich $ACHG$ und demnach der punkt $C$ durch $GM$ zu finden. an diese construction schlieszt sich nun unmittelbar leicht die geometrisch-algebraische berechnung an, nicht so an die oben gegebene, und darauf kommt es hier vorzüglich an. aus dreieck $BGH$ findet man den winkel

$BHG = HRM$ und mithin ist dreieck $BRM$ berechenbar aus zwei seiten mit dem gegenüberliegenden winkel — $BM = b + c$, $BR = a - c\,[a + b - b - c]$ und winkel $BRM$. es kann also winkel $RBM$ bestimmt werden, mithin ist der ungleiche winkel des gleichschenkligen dreiecks $GBM$ bekannt, also auch der winkel $BGC$ und demnach vom dreieck $BGC$ bekannt winkel $BGC$, winkel $GBC$ und die eingeschlossene seite $BG = b + c$, also kann berechnet werden $BC = a$. wollte man die trigonometrische rechnung rein algebraisch ableiten, so würde das schwieriger, wenigstens weitläufiger werden, jedenfalls aber der wert $a - c$ verwendung finden, was wiederum auf den zusammenhang hindeutet, den ich zur anschauung bringen wollte.

(schlusz folgt.)

Posen. Fahle.

---

## (2.)
## DIE ZIELE UND DIE METHODE DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS IN DER SECUNDA.
(fortsetzung und schlusz.)

### 2. Die lectüre aus der neueren litteratur.

Aus der neueren litteratur ist vor allem Schiller dem secundaner nahe zu bringen; hierin werden die heutigen pädagogen ziemlich übereinstimmen. das leichteste und verständlichste von Schillers poesie sind die erzählenden gedichte, diese würde ich der untersecunda zuweisen, auf die schon früher gelesenen gedichte wird wieder zurückgegriffen, ja man läszt sie unter umständen noch einmal lesen. gereifteren verstand erfordern die lyrischen und philosophischen gedichte, diese gehören wenigstens zum teil nach der obersecunda, doch für prima die künstler, ideale und leben, die ideale und der spaziergang; der obersecunda würden dann vor allem zufallen die vier weltalter, das Eleusische fest, die glocke, würde der frauen; siegesfest, klage der Ceres und erwartung. das volle verständnis dieser dichtungen erfordert allerdings einen gereiften menschen, der den widerspruch zwischen leben und ideal, pflicht und neigung, oder wie man die gegensätze sonst fassen will, selbst in sich erlebt hat. eine derartige reife haben wir auf der schule überhaupt nicht, wenn auch die keime und ansätze dieses conflicts schon im kindlichen herzen beginnen zu spriessen, — wohl aber haben wir offene herzen, die freudig und mitempfindend dem edlen und tiefsinnigen dichter entgegenschlagen, die bildsam von der reichen gedankenfülle des dichters und seinem tiefgegründeten und glühenden gefühl für die sittlichen ideale des

lebens einen lebenswarmen besitz für immer in das leben mit hinaus nehmen werden. solche lebendige funken für die sittlichen ideale thun unserer jugend bitter not.

Auch die erste dramatische lectüre hat nach meiner ansicht in obersecunda zu beginnen. für die untersecunda ist dieselbe noch weniger geeignet, denn das drama mit seinem psychologisch fein gesponnenem gewebe, mit seiner eigentümlichen weise der exposition des ganzen wie der einzelnen scenen und acte, mit dem aufsteigen zum höhepunkte und dem abfall in der katastrophe erfordert zum vollen verständnis einen viel gereifteren und geschulteren schüler als das plan fortschreitende epos und die (allerdings schwierigere) romanzenartige epische dichtung. ich halte es daher für das richtige, in obersecunda jedes jahr ein drama von Schiller zu lesen, abwechselnd Tell und die jungfrau von Orleans. der obersecunda gehört ferner als regelmäszige lectüre Goethes Hermann und Dorothea, diese dichtung eignet sich vortrefflich für diese stufe, mögen auch noch nicht alle feinheiten der erzählung und charakteristik in diesem saubersten aller deutschen gedichte gewürdigt werden, — aber wer lernt Goethe aus, und ist es doch gerade der zug der höchsten vollendung Goethescher kunst, dasz die mittel der kunst den mitteln und handgriffen der mutter natur zum verwechseln ähnlich sind. die dichtung ist ganz in der classe zu lesen; zur privatlectüre empfehle ich Vossens Luise, nicht etwa ihres unvergänglichen wertes wegen, einen solchen besitzt sie nicht, aber als folie für Hermann und Dorothea und als den anfang unserer dorfgeschichten-litteratur und der in Reuters werken gipfelnden kunstrichtung.

Für die untersecunda gehört ferner Goethes Reineke Fuchs, der zum teil der classenlectüre, zum gröszeren teile der privatlectüre anheim fällt. an diesen schlieszt sich eine kurze belehrung über das tierepos als ergänzung der oben skizzierten übersicht über die ältere deutsche poesie, nicht zu viele einzelheiten und wertlosen bücherkram, wie er sich so gern an die litterarhistorische behandlung der tiersage anschlieszt, vor allem ist der niederdeutsche Reineke zu betonen, auch mag man als vielverbreitete anschauung Grimms ansicht von einem urindogermanischen tierepos mitteilen, weiteres darüber gehört nicht auf die schule oder doch erst in die besprechung der Lessingschen abhandlung von der fabel nach prima.

Weiter musz die untersecunda eine zusammenfassende Uhland-lectüre treiben, vor allem natürlich die erzählenden dichtungen, teils repetendo. ich kann hierfür auf das gute büchelchen von Schleussner verweisen (Teubner, Leipzig).

Danach würde der lectüreplan beider secunden folgender sein:

1) untersecunda: A. classenlectüre.

a) winter: Nibelungenlied, übersicht über die germanischen sprachen, speziell entwickelung des mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen. 'armer Heinrich'. übersicht über die litteratur des mittelalters (excl. lyrik).

b) sommer: Schillers balladen, Uhland, Reineke Fuchs. kurzer abrisz von Schillers äuszerem leben und das leben Uhlands.

B. privatlectüre.

Uhland 'herzog Ernst'; Jordan 'Siegfriedsage'; Freitag 'ahnen' bd. 1—2. stücke aus Freitags 'mittelalter'; Chamissos 'armer Heinrich'.

2) obersecunda. A. classenlectüre.

a. winter: 'Tell' oder 'jungfrau'; Schillers cultur-historisch-philosophische gedichte. ergänzung zu Schillers leben.

b. sommer: 'Walther'; 'Hermann und Dorothea'. abrisz des äuszern lebens Goethes und mhd. lyrik.

B. privatlectüre.

Aus Freytags 'mittelalter' und 'ahnen' bd. 3. Herders 'Cid', Scheffels 'Eckehard', 'Luise', Uhland 'sängerliebe', Schiller '30jhr. krieg' (vgl. unten).

Auf einigen gymnasien werden in der untersecunda die dichter der freiheitskriege getrieben, diese gehören, da bei ihnen vor allem das stoffliche und patriotische interesse im vordergrunde steht, nach der obertertia, und zwar in das letzte vierteljahr, wo diese lectüre parallel und ergänzend neben dem geschichtsunterricht über die freiheitskriege hergeht und damit festeren boden gewinnt.

Wie sind die genannten neueren dichtungen zu lesen?

Zunächst gelten bei der methode des unterrichts über neuere litteraturdenkmäler dieselben allgemeinen grundsätze, die bei der lectüre mhd. dichtungen berührt wurden. speciell sei für diesen unterrichtsgegenstand noch folgendes bemerkt: bei dem vorgeschlagenen plane wird der untersecunda eine dichtungsgattung, die epik, in ihren verschiedenen formen zugewiesen: 1) die volksepik a. als lied, b. als epos; 2) das mittelalterliche kunstepos; 3. die moderne ballade und romanze; 4. das thierepos, das seines satirischen gehaltes und seines eigenartigen personenmaterials wegen als besondere gattung aufgestellt werden mag. es fehlt nur die form des modernen idylls, diese fällt mit Hermann und Dorothea sowie mit der Luise der obersecunda zu. das moderne epos, der roman, ist in der privatlectüre vertreten. es liegt auf der hand, dasz der unterricht die epischen for-

men in untersecunda besprechen wird, natürlich durch vergleichung der vorgelegten dichtungen unter einander und berücksichtigung des Homer, Virgil und Ovid.

Die obersecunda wird an Walther, den Schillerschen gedichten, an Uhlandscher lyrik die ersten grundbegriffe der lyrik entwickeln, einen gewissen abschlusz können diese erst in prima an der lyrik Goethes gewinnen. dazu kommt hier die erste fundamentierung der dramatischen poesie, die wesentlich nicht über ein deutliches verständnis vom bau des gelesenen dramas und einem bewustwerden des unterschiedes in der anordnung des materials gegenüber dem epos hinauszugehen hat. es sei hier bemerkt, dasz die ballade und romanze für den letzteren punkt, vor allem für die eigenart der exposition den übergang zum drama bildet (sehr fruchtbar ist z. b. in diesem zusammenhange Uhlands 'rache' herbeizuziehen).

Die schwierigeren dichtungen sind in der classe ganz zu lesen, so das drama, Hermann und Dorothea und die Schillerschen gedichte. die lectüre selbst dürfen nur ganz knappe und kurze erläuterungen einzelner schwierigkeiten unterbrechen, die eingehende besprechung von handlung, charakteren oder gedankengang geschieht zum schlusz. wohl aber sind bei beginn einer neuen lehrstunde kurze recapitulationen des vorher gelesenen zu empfehlen, auch wohl am ende eines neuen abschnittes z. b. bei beginn eines neuen actes oder gesanges, wenn zu besorgen ist, dasz die fortsetzung der handlung ohne recapitulation des frühern unverständlich bleibt.

Es ist ferner notwendig, dasz die Schillerschen gedichte eingereiht werden in den lebensgang des dichters, die philosophischen in die geistesentwicklung desselben. nicht das dadurch gegebene positive wissen ist von solcher wichtigkeit, dasz diese forderung aufgestellt wird, als nackte thatsache ist die kenntnis der abfassungszeit von untergeordneter bedeutung; von einschneidender bedeutung dagegen und von höchstem bildenden werte ist, wie angedeutet wurde, die anleitung des jünglings, die künstlerischen producte eines nach der wahrheit und dem idealen ringenden hochbegabten menschengeistes anschauen zu lernen. denn weder die thatsächliche kenntnis des gedankengehalts einer dichtung noch die blosze abschätzung desselben an einer aus der religion oder anders woher gewonnenen festen norm für wahrheit und sittlichkeit besitzen eine wahre bildende und veredelnde kraft; ebensowenig die appretierung einer dichtung für den bloszen ästhetischen genusz an der form. der wahrhaft unvergängliche wert liegt auf dem sittlichen gebiete, wir müssen den dichter als einen menschen kennen lernen, der verirrungen unterworfen ist wie wir, der aber aus der trüben gährung der leidenschaft zu innerer selbstläuterung hindurchgedrungen ist oder hindurchzudringen sucht, der also auf den dunklen pfaden

dieses lebens feste normative punkte im auge hat oder nach ihnen sucht und ringt, d. h. nach den unverrückbaren sittlichen ideen, die das menschliche leben bestimmen. als einen menschen in diesem drange der seele müssen wir den dichter kennen lernen, aber nicht blos kennen, sondern auch schätzen, hochachten und lieben lernen. zu diesen gefühlen ihm gegenüber zwingt uns die macht seines wortes, die gewalt seines geistes und die tiefe seines gefühls. ist eine liebe und bewunderung dieser art beim schüler erreicht, so darf man mit sicherheit annehmen, dasz von hier ein positiver und mächtiger strom auf seinen willen ausgeübt wird vermittels des fundamentalen triebes dem gleich zu sein, was wir schätzen und lieben, durch den nachahmungstrieb. dieser positive strom wird den jüngling herauswerfen aus dem elenden und hohlen philistertum der genuszsucht, aufstören aus der blasierten verachtung und gelangweiltheit bei idealen fragen und hintreiben auf den weg zum idealen. es ist zeit, wahrlich hohe zeit, warnende und mahnende worte zu sprechen gegenüber dem altklugen streben unserer zeit nach bildung, bildung in dem sinne alles wissen und kennen zu wollen, und die augen und die herzen hinzulenken auf den unverbrüchlichen wert des sittlichen, und die erkenntnis als das organ hinzustellen, das im wechsel der erscheinungen die unverrückbaren normen des menschlichen wollens und handelns, die sittlichen ideen, aufzufinden hat.

In untersecunda würde demnach ein kurzer überblick über das äuszere leben des dichters zu geben sein, die wichtigen daten desselben sind fest einzuprägen. die obersecunda zeichnet in diesen rahmen eine reihe von zügen aus dem inneren leben und den einflüssen, die auf dasselbe gewirkt haben. des dichters anteil an der sturm- und drangperiode wird kurz gekennzeichnet. die schüler mögen ruhig die vier jugenddramen lesen, selbstverständlich wird man einen zwang nicht ausüben. mögen sie sich in dem schäumenden und doch edlen most eine weile betäuben, die nachwirkung ist keine schädliche, wenn nur der sittliche abklärungprocess des dichters ihrem verständnisse nahe geführt wird, wenn nur des dichters wissenschaftliche beschäftigung mit geschichte und philosophie, seine annäherung an die antike als das geistige mittel dargestellt wird, seine erkenntnis zu klären und sein gefühlsleben zu läutern und zu veredeln und die oben genannten dichtungen als die reifen früchte, die dieser zeit des keimens und wachsens entfallen. dagegen wird selbstverständlich der einflusz der antike auf des dichters dramatische thätigkeit der prima vorbehalten bleiben, wo das verständnis für die kunstform des dramas durch Lessing, Shakspeare, Götz, die Schillerschen dramen und eine Sophokleische tragödie vertieft ist.

Aber eine ahnung von der einwirkung der antiken kunst auf die blütezeit unserer poesie wird man geben können an Hermann und Dorothea, man wird das gefühl erwecken können, dasz die wahre bildung durch die antike nicht etwa

in stofflicher abhängigkeit von den historisch gewordenen individuellen zuständen jener zeit beruht, sondern in der verschmelzung modernen geistes mit antiker formenvollendung, in der vollen harmonischen versöhnung der widerstrebenden elemente des menschenherzens. ein gefühl für die vollendete form der antiken kunst also, erfüllt mit den reichen verästungen und verzweigungen des modernen individuellen lebens wird man dem schüler aus einer parallele zwischen Hermann und Dorothea und der Odyssee erwecken können und müssen. dieser hinweis führt auf die forderung, dem schüler in einem kurzen lebensgange Goethes zu zeigen, wie dieser gröste deutsche dichter von verwandten anfängen wie Schiller schlieszlich sich zu einer verwandten kunstanschauung entwickelt hat. in den kreis der besprechung ist der Reineke hereinzuziehen, Goethes bearbeitung löst hier dasselbe problem wie in Hermann und Dorothea, wenn er den alten deutschen stoff unberührt in seiner eigenart in die classische form des hexameters umgieszt.

Ich habe das vertrauen, dasz die besprochene lectüre das schönheitsgefühl des schülers, den adel seiner gesinnung und sein logisches vermögen in hohem grade fördern wird.

Doch wir musten auch als ziele des unterrichts hinstellen, eine correcte und gebildete sprache herauszubilden und den schüler in der disposition und invention allgemein wesentlicher themata zu üben.

### B. Die bildung des stils und die übungen im disponieren.

Die vorgeschlagene lectüre war poetisch, und so viel ist deutlich, unmittelbare muster des prosaischen stils findet der schüler nirgends in der poesie. wie oben angedeutet war, unterschieden sich die stilarten 1) nach der stellung des subjects zur angeredeten person, 2) nach der stellung des redenden subjects zu seinem objecte. ich spreche hier nicht von den individuell entwickelten stilarten eines schriftstellers, sondern von stilunterschieden, denen der stil der gesamtheit wie der individuellsten persönlichkeit untersteht. über einen gutskauf sind sehr verschiedene stilarten möglich: ein bericht an die behörde oder das gericht wird sich stilistisch sehr wesentlich von einem privatbriefe an einen guten freund unterscheiden, der privatbrief wird wieder einen wohlwollenden, spöttischen, humoristischen, entrüsteten, schmerzlichen, fröhlichen u. s. f. ton annehmen können. die stilistische färbung ist also bedingt durch die gefühlslage, von der aus das object der darstellung angeschaut wird und zwar nach zwei richtungen, nemlich ob diese gefühlslage mechanisch und blind wirkend ist, oder ob das subject das künstlerische bedürfnis hat, den angeredeten in die eigene gefühlslage zu versetzen. so ergibt sich eine lange, lange reihe von stilnuancen in der gefühlsscala vom schmerz zur freude, vom niedrigen und gemeinen zum erhabenen.

Dem kinde gegenüber spricht man in anderem tone als dem erwachsenen nnd vielfach mit andern worten, nnter guten freunden ist man weniger gewählt im ausdrucke als im formenfesten kreise ferner stehender hochgebildeter männer. also die jedesmalige sociale stellung, die der gebildete beim sprechen einnimmt, bedingt den stil und ton seiner rede. die socialen verhältnisse des ungebildeten mannes sind viel einfachere, er spricht 'wie ihm der schnabel gewachsen ist', pflegen wir zu sagen, d. h. er kennt wesentlich nur eine stellung der angeredeten person gegenüber, nur nüanciert in der scala vom schmerz zur frende, vom scherz zum zorn oder verwunderung. daher fehlt in diesen kreisen der edlere stil, der erhabenere ausdruck ganz.[1]

Wir sprachen bisher nur vom mündlichen ausdrucke, und doch ist dieser wesentlich von der schriftsprache verschieden. diese ist ein ideales centrum, das nirgends wirklich gesprochen wird, dem man in dem höheren gespräche der gebildeten kreise allerdings nahe zu kommen sucht, ohne es wirklich je zu erreichen. je ungebildeter der sociale kreis ist, je weiter steht der mündliche ausdruck von diesem centrum ab.

Diese bemerkungen waren nötig zum richtigen verständnis der aufgabe, die uns erwächst, wenn wir die schüler höherer anstalten in der deutschen schriftsprache fest und sicher machen wollen. die kleinsten schüler sprechen deutsch, natürlich das deutsch, was sie zu hause und in den kreisen, in denen sie von hause aus stehen, haben sprechen hören. so verschieden die bildung dieser kreise ist, so verschieden wird die sprachliche gewandtheit des schülers sein und eben so weit von dem ziele und centrum der schriftsprache. die socialen kreise einer landschaft sind concentrische kreise, am weitesten ab von ihrem centrum, der schriftsprache, steht der bauerndialect auf dem lande. die sprache der ungebildeten und halbgebildeten stadtbevölkerung ist auf dem boden der bauernsprache erwachsen, hat sich jedoch dem schriftdeutsch mehr und mehr genähert. die stilistischen abweichungen von der schriftsprache werden somit bei kindern derselben landschaft auch aus verschiedenen socialen kreisen unter sich verwandt sein. eine gesunde methodik nun hat einen doppelten weg die fehler zu beseitigen:

1) sie wird den schülern stets das stilistisch normale vor augen führen nnd so eine gesunde saat in die seele der schüler legen; 2) sie wird das unkraut unter dem weizen anszurotten snchen, *a.* dnrch verbessern einzelner fehler, wo sie auftreten, *b.* indem sie dem schüler die augen öffnet für das was nnkrant ist, damit er nicht hedrich für weizen verkauft. kommt auf diesem boden nur hedrich vor, nicht brennessel, so wird man

[1] vgl. zu dem hier und im folgenden gesagten vf. in ztschr. f. dtsch. philologie 1880 über dialectforschung.

dem knaben den unterschied von hedrich und weizen, nicht von brennessel und weizen klar zu machen haben, d. h. man wird sorgfältig und genau zu beobachten haben, welche eigentümlichen abweichungen hat die vulgärsprache der einzelnen landschaft von der schriftsprache. auf diesen punkt hat man besonders gewicht beim unterricht zu legen. sehr zu wünschen wäre es, dasz die lehrer der verschiedenen anstalten einer stadt und landschaft sich einigten, um diese eigentümlichen abweichungen fest zu bestimmen.

Zu diesen localen oder idiotisch-dialectischen eigentümlichkeiten der vulgärsprache gegenüber der schriftsprache kommt eine grosze zahl von abweichungen der vulgärsprache überhaupt. es ist hier nicht die stelle, diese varianten ausführlich zu besprechen, ich werde sie nur kurz andeuten, 1) die sprachlichen nüancierungen der vorstellungen sind reicher in der schriftsprache als in der volkssprache, *a.* nach sachlichen differenzen der vorstellungen selbst, *b.* nach psychologischen differenzen in der gefühlslage des sprechenden, 2) der satz- und periodenbau ist viel feiner entwickelt in der schriftsprache als in der volkssprache, 3) die schriftsprache besitzt eine grosze menge von worten, deren sinnlich-anschauliche bedeutung geschwunden ist, und die nur rein logischen operationen dienen, 4) die schriftsprache ist maszvoller und vorsichtiger in urteilen z. b. des lobes und tadels, in den graden der gewisheit, den graden der steigerung, 5) die wortstellung ist in der schriftsprache fester geregelt als in der volkssprache.

Der stilistische unterricht im lateinischen geschieht sachgemäsz an der vergleichung des deutschen und lateinischen ausdrucks, sollte dieselbe methode der vergleichung nicht auch für den unterricht in der deutschen schriftsprache die gebotene sein? es würde eine stete vergleichung des vulgär- und schriftdeutsch zu fordern sein. um vergleichen zu können, müssen uns beide glieder der vergleichung klar und bekannt sein, und darin liegt eben die schwierigkeit der methode, dasz wir die vulgärsprache zwar im allgemeinen kennen, dasz uns jedoch die formen des ausdrucks im einzelnen falle meist nicht gegenwärtig sind. es wäre daher sehr zu wünschen, dasz die beobachtungen des einzelnen über diese punkte auch den übrigen collegen, z. b. durch programmarbeiten zugänglich gemacht würden. bei dem heutigen stande der dinge ist man allein auf die eigene beobachtung hingewiesen. es sei hier ein nicht unwirksames mittel empfohlen, das die eigene beobachtung des lehrers schärft und wohl geeignet ist, dem schüler eine summe fester stilistischer thatsachen fest einzuprägen: man sammle bei der aufsatzcorrectur die stilistischen fehler der schüler nach bestimmten gesichtspunkten, bei der zurückgabe der aufsätze fasse man die einzelnen fehler nach diesen gesichtspunkten in der besprechung zusammen und führe

Digitized by Google

sie auf ein allgemeines stilistisches gesetz zurück. — Hat der lehrer durch sorgfältige beobachtung dieser fehler seine kenntnis von der sprachlichen gesamtlage der schüler geklärt, so wird er bei prosaischer und poetischer lectüre vielfach gelegenheit finden, das stilistische vermögen der schüler den normen der schriftsprache näher zu führen.

Doch wir müssen noch einmal in die seele des schülers zurückschauen. kommt der knabe auf die höhere schule, so weisz er sich zwar über die geläufigen und alltäglichen dinge des in seinem anschauungskreise liegenden lebens vulgär auszudrücken. dieser anschauungskreis erweitert sich aber von tag zu tag durch neue vorstellungen und damit auch durch neue worte oder durch neue bedeutungen bekannter worte. die alten vorstellungen gehen im fortschreitenden denken neue verbindungen ein, und auch die gedankenmäszige verbindung erweitert den sprachschatz des knaben. ein jeder unterrichtszweig thut hier sein teil zur intellectuellen und sprachlichen förderung des knaben, diese förderung sollte stets den ansprüchen der schriftsprache gerecht zu werden suchen, denn sie gibt eben die positiven elemente zur bildung des schülers, deren sprachliche form sich schlieszlich mit der schriftsprache decken soll. aber das centrum der bildung des gymnasiasten, besonders auf den unteren stufen, ist der lateinische sprachunterricht, der knabe lernt eine ziemlich bedeutende anzahl lateinischer worte mit deutscher bedeutung, die zuerst gelernte deutsche bedeutung musz bei der übersetzung stets wider associiert und der übersetzung zu grunde gelegt werden. nun gibt es nur sehr wenige lateinische worte, die sich mit den entsprechenden deutschen worten wirklich decken, es werden im wesentlichen nur die ausdrücke für die einfachsten einzelanschauungen sein. durch das sogenannte 'wörtliche' übersetzen, richtiger gesagt, die widergabe des lateinischen wortes durch das zuerst gelernte deutsche wort wird natürlich ein undeutscher satz zu tage gefördert.

Zu dieser differenz des lateinischen und deutschen, als sprachen zweier historisch völlig verschiedener völker, kommt eine andere differenz: das lateinische der Ciceronischen zeit ist soeben erst der gebildeten vulgärsprache entwachsen, es ist eben Ciceros unvergängliches verdienst, diese überleitung vollzogen zu haben, aber mit einem schlage liesz sich die armut in der nuancierung nicht abstreifen. so fallen im lateinischen eine menge von vorstellungen, die in der gebildeten deutschen schriftsprache durch besondere worte nüanciert sind, unter einem worte oder einer phrase zusammen. und so kann im lateinischen sprachunterricht eine grosze gefahr für den deutschen stil unserer schüler liegen, und diese gefahr verwirklicht sich, wenn wir uns mit der sogenannten 'wörtlichen' übersetzung begnügen. dazu kommt, dasz die sogenannte 'eigentliche' bedeutung eines wortes oder einer phrase häufig schon im 17n jahrhundert oder noch früher von den deutschen grammatikern und lexicographen fest-

gestellt ist und somit besonders bei phrasen im schneidendsten gegensatz zu unserem heutigen sprachbewustsein steht, ich erinnere an urheber, gereichen zu in den manigfachsten verbindungen, teils — teils = lat. et — et, vel — vel, ergötzen u. a. die schüleraufsätze geben redendes zeugnis von dieser verbildung des stils. hier einige beispiele aus obersecundaneraufsätzen: dies gerade gereichte dem Alcibiades zum nachteile; für assequi, consequi ist die bedeutung erlangen fest geworden in den manigfachsten verbindungen; der obersecundaner schreibt daher vorteil erlangen statt gewinnen, erringen, und die kriegsmacht erlangte in Sicilien manche vorteile, oder gar er hat das bündnis erlangt. ein anderes verbum ist bewirken nach lat. efficere, dem deutsch eine menge von nüancen gegenüberstehen, ferner praeditus begabt, so mit einem vorzüglichen rednertalente begabt; die erste stelle im staate behaupten stammt aus der übersetzung von principatum obtinere; Alcibiades war auch den künsten des friedens nicht abgeneigt, er machte den bund der mittelstaaten den Athenern geneigt, er liesz sich die stärkung des bundes zur besonderen sorge sein. das führt auf das schreckliche deutsch, welches die schüler bei substantivischer übersetzung lateinischer participial- und infinitivsätze zu brauchen pflegen, wovon auch unsere modernen stilisten oft merkwürdige proben ablegen, z. b. die wiedergewinnung des Hellespont. oder lateinische bildliche ausdrücke werden einfach in das deutsche übertragen, so die übersetzung von inflammare durch entflammen, z. b. hoffnungen und wünsche entflammen den Alcibiades.

Man wird meine beobachtung bestätigen können, dasz dergleichen latinismen besonders häufig sind in aufsätzen über themen aus dem classischen altertum, die oben angeführten ausdrücke waren sämtlich aufsätzen über Alcibiades entlehnt. es ist ja psychologisch durchaus verständlich, dasz der schüler den stoff stets in der betreffenden sprachlichen form festhält, unter der er ihn kennen gelernt hat. ihm erscheint das gebiet des classischen altertums durch das übersetzungsdeutsch so durchaus eigenartig, dasz er die verhältnisse jener zeit nur schwer mit den verwandten verhältnissen der neueren geschichte associiert. ein verständnis der alten cultur ist jedoch erst möglich, wenn sie unter den allgemeinen gesichtspunkten gefaszt wird, denen auch die moderne cultur untersteht.[3]

[3] man identificiere das hier gesagte nicht etwa mit der forderung, antike verhältnisse in der darstellung vollständig zu modernisieren, wie dies Mommsen thnt. eine derartige behandlnng der geschichte halte ich für durchans unzulässig, wenigstens für die schule, für diese ist eine anempfindende darstellnng durchaus geboten, d. h. eine darstellung, die einer allgemein ethischen gefühlslage entspricht, welche man mit den cnlturverhältnissen und der sittlichen weltanschauung des classischen altertnms verbinden musz; eine darstellnng ferner, die bei einer vergleichung der alten und modernen zeit einen beträchtlichen

Digitized by Google

Jene stilistische ungelenkheit beweist eben ein mangelhaftes verständnis für gebiete der alten geschichte. zunächst musz daher an die lateinische schriftstellerlectüre die forderung einer correcten und gebildeten deutschen übersetzung gestellt werden, nicht blosz vom standpunkte des deutschen aus, ebenso von dem des lateinischen, denn stilistische gewandtheit im lateinischen ist für ein volk, das als grundlage seines denkens und sprechens die muttersprache gelten läszt, nichts anderes als die fähigkeit, deutschen gedanken mit leichtigkeit eine sinnentsprechende lateinische form zu geben. von einem fortgeschritteneren schüler darf man auch einen fortschritt in stilistischer gewandtheit beim gebrauch der muttersprache annehmen, für ihn ist also eine glattere und correcte deutsche gestaltung des gedankenausdrucks die basis, von der er die umsetzung vorzunehmen hat. will man nun diese fähigkeit an übersetzungen aus dem deutschen in das lateinische üben, so sollte man doch sicher nur wirklich correct deutsche texte vorlegen, aber man sehe die texte nur an, welche zur übersetzung zurecht gemacht sind, ich will nicht einmal von den übungsbüchern für mittlere und untere classen reden. ich schlage das erste beste stück aus Seyfferts vielgebrauchtem übungsbuche für secunda auf, da handelt stück X von liebe und fleisz, die erstere, heiszt es (nemlich die liebe ist gemeint) von beiden regt das gemüt an und begeistert uns zum handeln; der andere (d. h. der fleisz), bewirkt, dasz die menschen das hohe und ruhmwürdige mit groszer mühe und anstrengung erreichen (als ob der fleisz dem menschen eine menge von hindernissen in den weg legte). das ist erbärmliches und dazu falsches deutsch. nun erst die stilmischung! es folgt ein pathetisch-rhetorischer satz: die liebe nemlich, die liebe der wissenschaft war es, die einen Plato, einen Aristoteles und andere in der welt hellleuchtende sterne einst erzeugt und zum ewigen ruhme emporgehoben. dazu aber: einige sind der meinung, und zwar mit unrecht, dasz die köpfe unserer zeit träger und stumpfer wären, als die der alten gewesen sind, — im trägsten sande langweiliger und umständlicher belehrung, und dabei die köpfe!

Wie fruchtbar läszt sich das umsetzen einer sprachform in die andere für die stilbildung machen! aber solche bücher dürften nicht geduldet werden, sie sind der verderb für den lateinischen stil nicht minder als den deutschen.[4]

---

überschusz von antiken vorstellungen anerkennt, welche sich mit modernen vorstellungen nicht decken (vgl. Bürgemeister von römischen verhältnissen). ich kann hier auf diesen so wichtigen punkt der stilistik nicht näher eingehen.

[4] da ich auf den einwurf, der secundaner sei nicht im stande gutes deutsch in das lateinische zu übersetzen, nicht näher eingehen kann,

Was hier vom lateinischen gesagt ist, gilt auch vom griechischen, wenn auch im geringeren masze, und ebenso von den modernen sprachen; gerade die schludrigen und saloppen übersetzungen aus französischen und englischen schriftstellern haben eine wahre flut undeutscher ausdrucksweisen in deutsche schriften gebracht, nicht blosz in schüleraufsätze (man vgl. u. a. Brandstaetters gallicismen). soll ein correcter und gebildeter deutscher stil auf den höhern schulen erreicht werden, dann müssen die fremdsprachlichen unterrichtszweige unerbittlich im eignen interesse, wie in dem der gesamten ausbildung des schülers auf gute übersetzung ins deutsche halten und nur gute deutsche texte zur umsetzung in die fremde sprache vorlegen.

Eine andere forderung war an den altclassischen unterricht von sachlicher seite zu stellen, der altclassische stoff musz mit dem modernen in beziehung gesetzt werden, so dasz der schüler die verbindung beider unter höhern kategorien ohne schwierigkeit vollziehen lernt. diese aufgabe würde 1) der übersetzung aus dem lateinischen und griechischen, 2) dem geschichtsunterrichte zufallen. ich verweise auf die lehrreichen ausführungen Hieckes über den geschichtsunterricht, die zu einer verwandten forderung von ganz andere seite gelangen.

Wir haben gewisse störende elemente in der ausbildung des deutschen stils untersucht, wir kennen den feind, haben auch auf einige mittel hingewiesen, demselben zu begegnen. wird es aber genügen, auf der stufe von secunda die wöchentlich in circa 19 lehrstunden und sehr vielen stunden der häuslichen vorbereitung aus den fremden sprachen und in der noch ausgedehnteren zeit der unterhaltung eindringenden feindlichen elemente durch eine monatliche aufsatzcorrectur zu paralysieren?

Nun ein anderes mittel ist das gesprochene wort des lehrers und die controle über die mündlichen auslassungen des schülers. — Das wort des lehrers musz der gebildeten conversation der besten kreise gleich stehen, bei dem höheren geistigen stoffe, über den er spricht, musz er vielfach der schriftsprache näher kommen als jene. aber soll sich das unmittelbare wort des lehrers decken mit der schriftsprache? im wortgebrauch mag man allenfalls eine solche anforderung stellen, — aber auch im satzbau und der wortstellung? ich will nicht a priori in abrede stellen, dasz es redekünstler gibt, die ihre worte drechseln, als sollten sie geschrieben werden, oder die reden wie ein buch, — aber davon bin ich überzeugt, dasz jede frische der unmittelbarkeit, jeder

so sei nur dieses gesagt, allerdings so lange nicht besser aus dem lateinischen in das deutsche übersetzt wird, wäre es ein ding der unmöglichkeit. doch hierüber ein ander mal.

hauch des geistigen anteils am stoffe wie an den schülern unter dieser kunst oder künstelei erstirbt. ein glück für die schüler ist es sicher nicht, wenn der lehrer redet wie ein buch. dazu kommt ein zweiter punkt: der lehrer darf in seinen mitteilungen gar nicht das bestreben haben, das absolut beste zu geben, denn seine worte sollen in erster linie dem schüler verständlich sein und das herz desselben treffen, nicht aber wie ein sauber geschriebenes und gefeiltes schriftstück studiert werden. also muster der schriftsprache hat der schüler auch nicht am worte des lehrers.

Die deutsche schriftsprache musz aus den prosaischen denkmälern unserer sprache erlernt werden. Nach dem heutigen lehrplane der meisten, wenn nicht aller anstalten Preuszens würde für die secunda keine zeit zur prosaischen lectüre in der classe übrig bleiben. genügt für diese stufe allein prosaische privatlectüre? ich glaube kaum. bis tertia inclusive sind schilderungen, erzählungen und einige wenige abhandlungen leichteren inhalts gelesen. in secunda beginnt die abhandlung; der ausdruck, die stilfärbung und der satzbau der abhandlung unterscheidet sich sehr manigfach von den entsprechenden formen der schilderung und erzählung. die ausdrucksweise musz allmählich abstracter werden, da die beweisführung die einzelne vorstellung auf den allgemeinen begriff zurückzuführen hat. gerade diese sprachliche operation macht dem schüler die meisten schwierigkeiten. soll er sich da ganz allein überlassen sein? mögen wir die deutsche privatlectüre noch so genau controlieren, eine controle, ob der schüler den gedankenmäszigen ausdruck wirklich verstanden und sich mit richtigem inhalte eingeprägt hat, werden wir niemals üben können. und wer hilft dem schüler, wenn er den ober- oder mittelsatz eines schlusses nicht versteht? und bleibt ihm dieser unverstanden, wie kann er die sich anschlieszenden folgerungen verstehen? und versteht er den inhalt einer abhandlung nicht, wie kann er sich den sprachlichen ausdruck, den er liest, zum richtigen gebrauche aneignen?

Ferner, ist sein stilistisches gefühl auf dieser stufe schon so weit entwickelt, dasz er sich sagen kann, hier habe er es mit humoristischer, hier mit pathetischer, dort mit nüchtern belehrender darstellung zu thun? wird nicht ohne hilfe des lehrers die verderblichste und widerlichste stilmischung eintreten müssen, selbst den günstigsten fall angenommen, dasz der schüler inhalt und ausdruck der schrift im einzelnen verstanden hat?

Und welche schriften sollen wir dem schüler zur privatlectüre empfehlen? auch ich habe Schillers 30jährigen krieg genannt, und aus innern gründen ist diese wahl gewis gerechtfertigt, aber man sehe doch diese schrift einmal auf den stil an, kann man sie von dem stilistischen gesichtspunkte aus so ohne weiteres als stilmuster empfehlen? gewisz nicht. da ich weisz,

dasz der deutsche stil das stiefkind unserer gebildeten welt ist, will ich einige proben von einer einzigen seite jener schrift geben, und man urteile danach: in keinem andern falle, als unter diesem war es den schwächern fürsten möglich, die anstrengungen von ihren ständen zu erzwingen, wodurch sie der österreichischen macht widerstanden —, die prinzen haben sich auf dem wege zur universalmonarchie durch nichts mehr gehindert —, ein lebhafteres und näher liegendes interesse als der nationalvorteil oder die vaterlandsliebe, und welcher von bürgerlichen verhältnissen durchaus unabhängig war, fing an. — Doch dies genüge! die stilistischen abweichungen von dem heutigen sprachbewustsein und, offen gesagt, die mängel in Schillers prosaischem stil sind auszerordentlich zahlreich. ohne ein gegengewicht in der classenlectüre musz ich die privatlectüre des 30jährigen krieges stilistisch für verderhlich halten; sehr zu bedauern ist es, dasz wir nicht eine ausgabe mit kurzen stilistischen bemerkungen für schüler haben.

Es scheint mir unumgänglich notwendig ein prosaisches lesebuch auch für die secunda mit musterstücken aus den besten deutschen prosaisten. auszer der in viel höherem masze als Schillers mustergültigen prosa Lessings und vor allem Goethes, zum teil auch Herders, müste dies buch aufsätze vereinigen von den zum teil glänzenden stilisten der neusten zeit, ich nenne hier in erster linie wieder Freytag, die historiker Ranke, Droysen, Haeusser, den litterarhistoriker Hettner, zum teil auch Gervinus. von den mir bekannten lesebüchern entspricht dieser forderung am meisten das lesebuch von Masius.

Zu derselben forderung führt uns die aufgabe, die schüler in sachgemäszer inventio und partitio zu üben. es genügt offenbar nicht, an einzelnen themen die gesichtspunkte der ausarbeitung nur skelettartig entwickeln zu lassen. ebenso musz der schüler geübt werden, aus dem skelett eine leibliche gestalt zu schaffen, er musz daher an beispielen den körper in seine teile zu zerlegen lernen, er musz den einzelnen teil als notwendiges glied eines lebensvollen, zweckgeordneten ganzen erkennen lernen. diese übungen wird man erfolgreich nur am wohlgelungenen aufsatze eines geistig hochstehenden und gereiften mannes vornehmen können.

Ich meine jedoch nicht, dasz der stoff der poetischen lectüre durch den der prosa noch einfach vermehrt werden soll. das geistige material, wie es oben zusammengestellt wurde, ist grosz und ausgedehnt genug, es bedarf keiner erweiterung. ich meine, der stoff der prosaischen lectüre musz sich einfach ergänzend und vertiefend an die

poetische lectüre anschlieszen. werden z. b. Schillers philosophische gedichte gelesen, es soll die beziehung zwischen dem einzelnen gedichte und der totalen anschauungsweise des dichters verstanden werden, — da lege man ein prosastück vor, in dem diese beziehung vollzogen wird. man halte darauf, wie in der poesie, dasz beim vorlesen auszer der richtigen betonung der einzelnen satzteile auch die stimmung des prosaikers im tone getroffen wird, dann prägt sich der einzelne ausdruck auf der basis der gefühlslage des ganzen ein, und der schüler empfindet unmittelbar die stilistische verwendbarkeit des ausdrucks. man halte darauf, dasz der gedankengang klar angeschaut wird, dasz jeder gedanke in seiner beziehung auf den zweck des ganzen erfaszt wird, man lasse dann am skelett des prosastückes den schüler selbst mündlich und schriftlich die gedanken ausführen, zunächst einfach reproducierend. man lasse bei der reproduction auch die stimmung des prosaikers verändern und verlange eine nüchtern belehrende darstellung über denselben gegenstand. der schüler wird bei dieser umwandlung noch vielfach am ausdrucke des originals kleben, er wird ausdrücke beibehalten, die nicht in seine stilgattung passen, diese corrigiere man und wecke so das gefühl für die stilunterschiede.

Man sagt mit recht, man werde nicht lesestücke finden, die den hergebrachten regeln der rhetorik von der inventio und partitio entsprächen. was liegt denn aber an dem hergebrachten rhetorischen schematismus? hat der schüler die vorliegende disposition erkannt, dann leite man ihn an, den stoff wieder zu durchdenken und zu untersuchen, ob eine andere einteilung möglich gewesen sei. hat man ein bruchstück aus einem gröszeren ganzen vorgelegt, so lasse man prüfen, wie die ausführung des einzelnen abschnittes durch den gesamtplan des werkes beeinfluszt werden muste, während eine einzelne abhandlung diesen gedanken hätte hinzuthun, jenen fortlassen müssen u. s. f.

Ich schliesze mich dem wunsche von Laas an, dasz ein ('stilistisch-rhetorisches') prosaisches lesebuch für die obere stufe geschaffen werde; doch betone ich noch einmal, stofflich musz dieses buch einer ergänzung der oben entwickelten lectüre bilden. die in demselben enthaltenen abhandlungen müssen ausführungen enthalten: 1) über die litterarhistorische stellung der denkmäler, 2) über die einschlagende culturgeschichte, 3) über die wichtigsten punkte der poetik, — also ein lesebuch, das ein wahres hand- und hilfsbuch des schülers bei seiner beschäftigung mit der deutschen litteratur sein kann. überhaupt vertiefung nicht verbreiterung ist zu erstreben.

Selbstverständlich geht neben dieser classenlectüre eine richtig geleitete prosaische privatlectüre her.

## C. Aufsatz und mündlicher vortrag der schüler.

Die classenlectüre und der an sie anlehnende deutsche unterricht soll geistige centren schaffen, auf die das denken und empfinden des schülers bezogen, und durch die er aufhellung und vertiefung in seinem inneren leben überhaupt erfahren soll. solche centren lassen sich nur schaffen, wenn die gedanken, welche dem schüler vermittelt werden, für den lebenswert des schülers eine durchgreifende bedeutung gewinnen, — also wenn sie erhaben sind, wenn sie den charakter der allgemeinheit tragen, und wenn sie mit einer klarheit und anschaulichkeit gegeben werden, dasz kunst und leben in ihnen wie in einem spiegel reflectieren. es musz dem schüler also auch der weg gewiesen werden, wie er die einzelvorstellung des lebens und der kunst auf diese normativen centren beziehen kann. somit wird der deutsche unterricht zu allen vorstellungsgebieten der übrigen unterrichtszweige beziehung gewinnen können und sich doch um seinen eigenen mittelpunkt bewegen. waren jene centren ästhetische, sittliche und nationale, so werden auch die einschlagenden aufsätze aus diesen gebieten gewählt werden dürfen.

Die früheren stufen, quarta und tertia, haben zunächst die augen für die einzelerscheinung, für die einzelne handlung oder die einzelne anschauung zu öffnen, die formen der darstellung sind hier erzählung und schilderung. die secunda geht einen schritt weiter, sie veranlaszt den schüler die einzelne erscheinung in beziehung zu anderen und zum menschen zu setzen. practisch teilt Dietrich die so erwachsenden aufgaben in solche, welche 1) nach der beziehung der dinge unter einander, 2) nach der beziehung zu dem äuszeren, 3) zu dem inneren leben des menschen fragen; ferner in psychologische aufgaben, in moralische und ästhetische.

Die ästhetischen fragen, soweit sie die ästhetische würdigung eines kunstwerkes betreffen, gehören überhaupt nicht auf die schule; insofern sie nach dem aufbau und dem gedankengange eines gedichtes fragen, gehören sie auch schon in die obersecunda, schwieriger und jedesfalls nur dem reiferen obersecundaner zu stellen sind vergleichungen der anlage zweier oder gar mehrerer gedichte.

Die moralischen aufgaben gehören auch in die secunda, die leichtere stufe ist die aufgabe, bedeutung und berechtigung einer sittlichen sentenz oder eines sprichwortes zu untersuchen, schwerer ist die aufgabe, einen einzelnen sittlichen begriff, wie freiheit u. s. f. darzustellen, letztere aufsätze gehören erst in die prima, doch ich will nicht auf alle einzelheiten eingehen, für die ich auf das treffliche schriftchen von Dietrich verweise. nur einen einschlagenden punkt musz ich etwas eingehender besprechen.

Von den psychologischen thematen will Dietrich nur fragen nach den motiven einzelner thaten oder handlungen bedeutender personen der dichtung, später auch wohl der geschichte in

der secunda bearbeitet sehen. die fragen nach den herschenden motiven, d. h. nach dem charakter will er der prima zuweisen.

Sicher wird man dem weniger gereiften schüler nicht complicierte aufgaben stellen, die den überblick über das ganze nur schwer ermöglichen. aber das éine musz man doch von vorn herein festhalten: gedanken, welche dem schüler im unterricht gegeben werden, müssen zu solcher klarheit erhoben werden, dasz der schüler sie auch schriftlich reproducieren kann. hält man das nicht für möglich, so musz man auch zugestehen, dasz diese gedanken nicht in den unterricht hineingehören. will man mit Dietrich die charakteristik von helden der dichtung von der secunda ganz ausschlieszen, weil sie für den schüler zu schwer sind, so wird man sich sagen müssen, jeder versuch des lehrers sei verfehlt, den charakter im unterricht mit den schülern zu entwickeln; denn soll der unterricht fruchtbar sein, so musz der schüler auch den entwickelten charakter nach zu entwickeln vermögen. mir scheint Dietrich nur an die vollständig selbständige charakteristik zu denken, ohne hülfe des lehrers. ich will mich hier nicht im allgemeinen über die frage nach production oder reproduction verbreiten, aber so viel steht fest, um eine charakteristik geben zu können, musz der schüler angeleitet werden. der lehrer musz ihm an beispielen zeigen, wie er die charakterzüge aufzufinden und zu einem ganzen zu ordnen hat; und ehe dem schüler die aufgabe gestellt wird, selbständig die analyse eines kunstwerks und dann weiter die synthesis des gefundenen einzelnen vorzunehmen, wird er in einem, vielleicht auch in mehreren aufsätzen den mit hülfe des lehrers entwickelten charakter darzustellen haben. sollen diese aufsatzübungen der secunda fern bleiben, so wird doch kein gedanke sein, dasz der secundaner ohne hülfe des lehrers ein kunstwerk versteht. ich meine, schon die untersecunda musz einschlagende aufsätze bearbeiten, man beginnt mit dem charakter einer kleinen dichtung, geht dann zu den schematischen charakteren der tiersage über, in obersecunda läszt man die charakteristik eines helden aus dem zusammenhängenden epos und dem drama hinzutreten. schon der lehrer in sexta wird den knaben fragen: was ist das für ein mann, von dem gelesen ist? der knabe antwortet mit gut oder schlecht. der lehrer fragt in quinta sicher, warum ist er schlecht? er läszt auch die eigenschaften: klug, schlau u. s. f. finden. die folgenden stufen haben schon mit nuancierteren personen zu thun, welche neben sittlichen und intellectuellen vorzügen auch schattenseiten bieten, sie lassen sich jenen einfachsten kategorien nicht so ohne weiteres unterordnen. man hat hier schon die feineren schattierungen aufzusuchen. die schwierigkeiten mehren sich, aber soll nicht auch des schülers kraft gesteigert werden, diese schwierigkeiten zu bewältigen?

Ich halte gerade die secunda für die rechte stufe, auf der zu diesen übungen im aufsatze angeleitet werden musz. dasz die cha-

rakterschilderung nicht den höchsten anforderungen entsprechen wird, ist natürlich. der pädagogischen bedeutung gerade dieser themen wegen sei noch das folgende über die sache gesagt. schon der quintaner lernt die verba sentiendi benennen, die verba des affects treten in quarta hinzu, ebenso die verba des wollens mit ut finale. es ist zwar sehr viel von dem knaben verlangt, unter diesen allgemeinen kategorien etwas rechtes zu denken, aber bis secunda soll er mit diesen begriffen umgehen gelernt haben. nun bringe man dem secundaner zum bewustsein, dasz er mit diesen drei kategorien den seelischen organismus des menschen, in seinen verschiedenen formen sich zu äuszern, kennen gelernt hat, dann erhält der schüler einen zunächst zwar rohen schematismus für die menschliche seele, aber eine basis, von der aus ein vertiefender blick in das seelenleben möglich ist. man lasse nach diesen drei kategorien die handlungen einer person sammeln und weise auf ihre wechselwirkung hin. man frage weiter nach dem lateinischen ausdruck für charakter, und man erhält durch ingenium et mores den unterschied von angeborenem und anerzogenem, von intellectuell und sittlich. man lege dann dem schüler eine ausgeführte prosaische charakteristik vor und lasse sie disponieren. so bietet der tertianercursus von Hopf und Paulsieck Caesars charakteristik von Mommsen, ein wahres muster der charakterschilderung nach ingenium et mores und bekanntlich überhaupt eine der ausgezeichnetsten charakteristiken, die je geschrieben. sind dem schüler die augen hierfür geöffnet, so lasse man in der oben angegebenen weise einen poetischen charakter bearbeiten, auch wohl einen historischen mit benutzung einer Plutarchischen biographie.

Doch hiervon genug. nur noch weniges: eine jede neue art der aufsatzform musz zunächst unter anleitung des lehrers angefertigt werden. — Neben dem aufsatze halte auch ich es für geboten, dasz ein jeder secundaner wenigstens einmal im semester einen freien vortrag halte. derselbe sei zu hause wohldurchdacht und behandle einen teil der privatlectüre, das thema stelle der lehrer oder lasse es sich doch vorher vorlegen.

Nun blosz noch die eine bemerkung über die anzahl der lehrstunden für das deutsche in secunda: mir, wie so vielen andern scheint es unumgänglich notwendig, dem deutschen unterrichte mindestens drei stunden zu bewilligen, wenn der ganze unterricht nicht an halbheit und ungründlichkeit kranken soll. man sollte wahrlich einem centralen unterrichte wie dem deutschen gegenüber nicht mit der zeit geizen.

Magdeburg. Ph. Wegener.

LIBRARY UNIVERSITY

## 13.
## DER BEGRIFF DER METRIK.
(fortsetzung.)

In dem gesagten besteht die wahre und eigentliche aufgabe des poeten. denn er hat einen spiegel anzufertigen, durch welchen er alles was er sieht, denkt und fühlt, zugleich auch das 'wie' seines sehens, denkens und fühlens dem beschauer offenbart und zeigt! zahllose beispiele zum beweise dessen, wovon es sich handelt, liegen vor mir. doch nur die probe an einem einzigen ganzen gedichte sei hier dargelegt. wählen wir die iambisch-daktylische grundlage einer alkäischen strophe, zuerst, um auf einen vorgang hinzuweisen, der uns durch die gestaltung des rhythmus lebhaft entgegentritt. scheinbar ist es eine kleinigkeit, aber — kommen wir zur sache.

Der dichter will zunächst von einem baume bemerken, dasz ein knabe die zweige desselben nicht gut umbiegen kann, um sie heranzuziehen und seiner person hinreichend zu nähern. er singt daher:

o schlanker kirschbaum, welcher, an ästen breit,
im garten dastand, während ich klein noch war,
und mir den purpur seiner gaben
schenkte, die höchsten indesz und schönsten
gleichsam mit neid ausweichend entzog dem griff
der hand! — — —

hierin ist das störrige zurückschnellen der mit kirschen geschmückten zweige, welche der knabe vergeblich zu sich heranzubringen sucht und festzuhalten bemüht ist, durch den fall der rhythmischen teile jedenfalls zutreffend ausgemalt. denn der rhythmus der fünften zeile ist dergestalt gegliedert, dasz er gleichsam zerbröckelnd abklingt: ausweichend entzog — dem griff — der hand. erst ein schnellen durch den choriamben ('weichend entzog'), dann ein langsameres abgleiten durch zwei iamben ('dem griff', 'der hand'), deren zweiter in die folgende zeile übergreift, um durch diese kleine dadurch eintretende pause vollends das losgelöstsein des zweiges zu versinnlichen mit entsprechendem pinselstriche. denn nach dem worte 'hand' ist der zweig schlieszlich entschwunden.

Prüfen wir die aus vier strophen bestehende ode weiter:

— wie freudvoll schaut' ich dem vater zu,
der einst ihn abhieb, als noch früchte
lockend an äuszersten enden hingen.

an dieser stelle erweckt der tonfall der letzten zeile, den sinn der wörter unterstützend, die deutliche anschauung von den im kreise den stamm umrankenden zweigen, welche das auge verfolgt der kirschen wegen, die noch daran übrig sind. an eine bewegung durch die luft denkt man dabei nicht, sondern an den schwung des von dem beile erschütterten stammes. die beiden schlusziamben ('enden

hingen') deuten auf eine gewisse mitunter eintretende ruhe hin. dann heiszt es weiter:

da konnt' ich nun abpflücken auch diesen schatz,
vergnügt in blindheit; aber die rene kam,
als ich des kirschbaums letzte kirsche
riss von den niedergestürzten zweigen.

bei 'letzte kirsche' neigt sich das haupt des knaben, wie man zu sehen glaubt, trauernd zur seite. die schluszzeile der strophe verlebendigt noch einmal durch einen kräftigen zug den sturz des abgehauenen baumes, das bild der starren am boden aufgerichteten äste und den moment, wo der knabe plötzlich erbangend zurücktritt. diese stimmung enthüllt die letzte strophe oder ode, nebst der mahnung des mit ernst ihn anschauenden vaters; sie endigt nach der zu grunde gelegten hauptharmonie also:

mein vater sah, dasz stumm und betrübt ich stand,
und sprach bedeutsam: 'menschen des augenblicks,
erkennt den irrtum, welcher lautet
«denk' an das heut und vergisz das morgen!»'

Wir wollen nun aber auch gleichsam die probe auf das vorstehende dreifache metrische exempel machen, um die richtigkeit desselben zu beweisen. wohl zu merken: wir ändern nur die rhythmen, ohne sie zu verschlechtern, was ihre äuszere messung anbelangt. denn sonst könnte man mit recht einwenden, ein schlechterer rhythmus genüge freilich nicht für die treffende darstellung der gedanken. nein, wir wollen das äuszere der form keinem tadel aussetzen. verändern wir daher die erste stelle nur sehr wenig:

— ausweichend gleichsam neidisch dem händegriff
entzog; —

die zweite stelle etwa dahin:

— als noch früchte
rings an den säumen verlockend hingen;

die dritte stelle möge so gefaszt sein:

von den gesunkenen zweigen abrisz.

die silbenmessung zeigt sich hierin ohne anstosz, der inhalt der drei stellen ist derselbe, auch die wörter sind fast durchweg dieselben geblieben. und trotz alledem ergibt sich dem kenner auf den ersten blick, dasz der schmelz der poesie verwischt ist, mehr oder weniger in allen drei stellen. eine art Vossischer herbigkeit schmeckt aus dem ganzen heraus, eine gewisse kälte weht uns an, obgleich die messung noch viel genauer ist als sie bei Voss zu sein pflegte. die einhaltung der äuszeren metrik reicht eben nicht zu. der geistige pulsschlag fehlt in der probe auf das exempel. kurz, den sinn finden wir wieder, aber in einer weise ausgesprochen, die, das metrum abgerechnet, ganz prosaisch lautet! dazu ist die metrik, wie wir noch weiter zeigen wollen, nicht vorhanden.

Für meinen zweck könnte jedenfalls das obige geringe beispiel einer blosz vierstrophigen ode genügen. die bisherigen winke dürften wohl ausreichend sein für diejenigen, welche selbst weiter über die sache nachzuforschen geneigt sind. mein zweck bestand darin, den theoretischen nachweis zn führen, dasz die metrik auch eine innere seite habe, die von der allgemeinsten bedeutsamkeit sei, aufgefaszt und erläutert werden müsse! da jedoch dies kapitel hier zum ersten mal aufgeschlagen wird, also neu ist, wollen wir ein übriges thun und zur sicherung eines vollen verständnisses noch etliche blätter hinzufügen.

Wenden wir uns zu beispielen aus der meisterschaft unserer ersten glanzepoche. freilich, in Klopstocks, Goethes und Schillers tagen war die richtige silbenmessung der neuhochdeutschen sprache noch nicht so weit abgeschlossen, wie es heutzutag der fall ist; wir treffen daher in der äuszeren grundlage der darstellung bei diesen meistern mancherlei mängel an, die sie noch nicht zu vermeiden bedacht waren. kurz, die theoretische kenntnis des metrischen doppelbegriffs gieng ihnen ab, wie sie unsern philologen abgieng. die meister malten daher ihren gedankenausdruck unbewuszt, nach dem gefühle, das ihren geist mehr oder minder stark bewegte, also keineswegs nach einem blinden zufall oder bloszen glücklichen treffer. das grosze talent ersetzt manche lehre wenigstens teilweise. ob man aber bewust oder unbewust am besten arbeite, darüber sollte endlich kein zweifel mehr bestehen. das bewuste kann nie weniger bedeuten, wirken und ausrichten als das unbewuste!

Wie einst den Hellenen, so genügte seither auch unsern dichtern eine auszergewöhnliche begabung, ihr hinblick auf die vorzüglichsten muster und ihre unablässige sprachübung; sie suchten sich die lichteste und vollkommenste bahn, so gut sie konnten. ich wähle zunächst ein beispiel von der kunsthand Klopstocks, den anfang seines herrlichen 'vaterunsers':

um erden wandeln monde,
erden um sonnen,
aller sonnen heere wandeln
um eine grosze sonne.

diese eingangszeilen des durchweg dithyrambischen gedichts rollen ein mächtiges bild der himmelskörper auf. die dritte zeile deutet die zahllosigkeit ihrer massen, die vierte die erhabenheit ihres zieles an: die dritte vollbringt es durch ihre ausdehnung auf vier einzeln und langsam zu sprechende trochäen, die gegen die übrigen zeilen abstechen; die vierte bewirkt den gewaltigsten eindruck durch die gemach dahinschreitenden ruhigen dreiundeinhalb iamben. der kreis schlieszt sich gleichsam vor unserm ahnenden auge.

Das bewundernswerte Schillersche 'lied von der glocke' bietet andere beispiele. das ganze weltberühmte gedicht zu zergliedern, fehlt es hier an raum. die ersten beiden trochäenzeilen weisen durch ihren ton bedeutsam auf das hauptwerk des tages hin, den vor-

bereiteten gusz der glocke; die zweiten beiden (heute musz die glocke werden, — frisch, gesellen, seid zur hand) fügen den aufruf zur tagsarbeit hinzu. darauf aber heiszt es:

von der stirne heisz
rinnen musz der schweisz;

durch tonfall und zuschnitt dieser zeilen wird der angriff der arbeit gemalt, die beschaffenheit derselben, das bücken, neigen und wiederaufrichten des leibs, selbst dann faszlich, wenn der reim fehlte. die beiden folgenden zeilen unterscheiden sich von den vier ersten durch ihren unmittelbaren gereimten zusammenschlusz; wir sehen die gesellen wieder aufrecht dastehend und gleichsam zum himmel betend mit erhobenen händen (soll das werk — — loben, doch der segen — — von oben). so viel liegt nicht blosz in den ausgesprochenen gedanken, sondern in ihrer gleichzeitigen verschmelzung mit dem rhythmischen tonfall! den ästhetischen wert der gedanken selbst zu beurteilen, ist hierbei nicht meine aufgabe; wie ich ausdrücklich bemerke. nur die metrische entfaltung geht uns an.

Eine folgende stelle versinnlicht durch ihre rhythmische gestaltung die lebendigkeit der bewegung, wenn menschen in ihrem berufe thätig sind:

der mann musz hinaus
ins feindliche leben,
musz wirken und streben,
und pflanzen und schaffen,
erlisten, erraffen,
musz wetten und wagen,
das glück zu erjagen.

wir sehen von dem in der ersten zeile gebrochenen (verkürzten) 'musz' ab: die redensart hat eine ganz prosaische färbung. uns interessirt der erfolg, der mit ausführlicheren strichen gezeichnet ist:

da strömet herbei die unendliche gabe,
es füllt sich der speicher mit köstlicher habe,
die räume wachsen, es dehnt sich das haus.

die bewegteren rhythmen deuten die schnelligkeit des erfolges an; sie stocken nur ein wenig durch einen einzigen metrischen mangel, durch das fehlen einer silbe in den worten 'die räume wachsen', die anapästisch sein sollen. übersehen wir das geduldig.

Ein gegenbild schlieszt sich an dieses an:

und drinnen waltet
die züchtige hausfrau,
die mutter der kinder,
und herschet weise
im häuslichen kreise
und lehret die mädchen
und wehret den knaben usw.

von diesen anapästenzeilchen sind zwei mangelhaft gelassen. nun folgen die reihen verdoppelt, also auch lebendiger durch ihren ton:

Digitized by Google

und füllet mit schätzen die duftenden laden
und dreht um die schnurrende spindel den faden
und sammelt in reinlich geglätteten schrein
die schimmernde wolle, den schneeigen lein,
und füget zum guten den glanz und den schimmer,
und ruhet nimmer.

Den gedankeninhalt faszt man leicht auf, aber da er kunstreich in versen (nicht in prosa) dargelegt ist, musz man sich auch rechenschaft ablegen über die wirkung der versgestaltung auf seele und phantasie des lesers. und geschieht dies, so glaubt man die hausfrau im hause auf und ab, hin und her raschen gangs schreiten zu sehen, und zwar sehr geschäftig ihre aufgaben fördernd und auf alles aufmerksam achtend, erst auf die kinder hinblickend, dann auf die forderungen einer guten wirtschaft emsig bedacht. das verdeutlichen die rhythmen lebhaft durch glanz der farben. wenn z. b. in der zeile 'und dreht um die schwirrende spindel den faden' eine einzige silbe mangelte, so würde in dem rhythmischen spiegel ein flecken sich zeigen, die handlung des 'spinnens' benachteiligend; d. h. wir würden ein ungehöriges 'stocken' der spindel empfinden. in der zeile 'die schimmernde wolle, den schneeigen lein' meinen wir bei der letzten silbe die 'aufhäufung' eines ansehnlichen vorrats zu erblicken. und die ruhig oder sanft abfallende schluszzeile! welchen eindruck macht sie? die worte selbst schweigen davon, aber der tonfall zeigt die hausfrau, wie sie entweder plötzlich einmal sich setzt, halb erschöpft, oder wie sie dasteht und den fortschritt ihrer arbeit sorgsam betrachtet.

Wie hier die lebendigkeit des fleiszes durch den flug der anapästen einem jeden vorgeführt ist, der tiefer in die form des dichters hineinblickt, so bewirkt Goethe durch die gleichen rhythmen etwas ähnliches: er malt in jener berühmten ballade die verschiedenartigen bewegungen eines tanzenden indischen mädchens und seine behenden handlungen einem zuschauer gegenüber. er sagt:

sie rührt sich, die cymbeln zum tanze zu schlagen,
sie weisz sich so lieblich im kreise zu tragen,
sie neigt sich und biegt sich und reicht ihm den strausz.

das ist die malerei eines irdischen tanzes. man erwäge auch den tonfall des schluszanapästen. Goethe weisz aber selbst die lustigen bewegungen phantastischer geister in seinem 'Faust' durch ähnliche (daktylische) rhythmen zu veranschaulichen:

schwindet ihr dunkeln
wölbungen droben!
reizender schaue
freundlich der blaue
äther herein!
wären die dunkeln
wolken zerronnen!
sternelein funkeln,
mildere sonnen
schauen darein usw.

hier schweben unsichtbare und doch durch die schwingungen der rhythmen gleichsam fühlbare gestalten an oder über uns vorbei; sie sind unsern begriffen verwandte, aber in wirklichkeit erträumte und nach der vorstellung des dichters hin und her gaukelnde wesen. das liegt in der rhythmen leichtem schwunge. dagegen malt den schweren gang Goethe in der 'Pandora' aus, den geraden gegensatz der klänge benutzend:

meinen angstruf
um mich selbst nicht, —
ich bedarf's nicht —
aber hört ihn!
jenen dort helft,
die zu grund geh'n:
denn zu grund gieng
ich vorlängst schon.

aus diesen trochäischen kurzzeilen mit solcher schweren schluszsilbe fühlt man die wucht des schmerzes, der auf der brust der sprecherin lastet, von doppelglied zu doppelglied wie in einzelnen stöszen wieder. tiefe seufzer, einer dem andern folgend, entquellen dem busen der klagenden mit jeder zeile, mit jeder am schlusz von neuem zu stocken scheinenden woge: — meinen angstruf — um mich selbst nicht! — wer kennt ein beispiel, dasz die besorgnis eines herzens treffender gezeichnet worden, als in diesen strophen durch Goethe? das herz der sprechenden steht pausenweise gleichsam still. fügen wir noch eine musterhafte form von der weise hinzu, wie Schiller es vermocht hat, das eigentümliche hervortreten oder gebahren einer figur zu charakterisieren durch wohlberechnete gestaltung von vers und strophe. in seinem gedicht 'der handschuh' heiszt es:

und wie er winkt mit dem finger
auf thut sich der weite zwinger
und hinein mit bedächtigem schritt
ein löwe tritt,
und sieht sich stumm
ringsum
mit langem gähnen
und schüttelt die mähnen
und streckt die glieder
und legt sich nieder.

Das natürliche gehaben eines solchen ungeheuers könnte von moment zu moment nicht treffender gezeichnet werden, als durch die hier angewandten wechselreichen striche. z. b. 'mit langem gähnen' die stolze ruhe und mit 'schüttelt die mähne' die rasche beweglichkeit, verbunden mit dem bewustsein der stärke. auf die majestätische erscheinung des löwen läszt der dichter einen tiger folgen, dessen rohere natur ebenfalls mit kurzen verswürfen vor das auge gerückt wird; dann kommen zwei leoparden hinzu, welche sofort mit dem tiger, der vor dem löwen ausgewichen war, blindrasend zu kämpfen beginnen, ohne des letztern anwesenheit zu beachten. da gebietet der aufspringende löwe halt:

und der leu mit gebrüll
richtet sich auf; da wird's still;
und herum im kreis,
von mordsucht heisz,
lagern sich die gräulichen katzen.

eine mit hilfe der rhythmen wunderbar veranschaulichte scene, wiewohl der versfusz 'da wird's still' dem sprachlaut seinen malerischen zug abpresst. die einzelheiten dieser vorgänge sind lyrisch gefaszt, aber sie erscheinen gleichsam dramatisch ausgeführt, nemlich durch die feine abteilung der metrischen zeilen. der endreim ist dabei nicht von vielem einflusz, doch fühlt man klar, dasz z. b. der reim 'stumm' — 'ringsum' das dumpfe brummen des löwen andeutet. nebenbei sei bemerkt, dasz auch der geschickte reimgebrauch zuweilen malend auftritt.

Aus Schillers 'glocke' möge noch die ausdrucksvolle beschreibung einer furchtbaren feuersbrunst hervorgehoben sein, welche der blitz in den mauern einer stadt entfacht hat.

aus der wolke
quillt der segen,
strömt der regen. —
aus der wolke, ohne wahl,
zuckt der strahl.
hört ihr's wimmern hoch vom turm?
das ist sturm!
rot wie blut
ist der himmel
das ist nicht des tages glut!
welch' getümmel
straszen auf!
dampf wallt auf.

aus den ersten drei doppeltrochäischen zeilen, die sanft dahinschreiten, erkennen wir die schaurige stille des eben heraufgezogenen gewitters heraus, bis mit dem kretikus 'zuckt der strahl' die plötzlichkeit eines niederfahrenden blitzes versinnlicht wird. das erschrecken der lauschenden bewohner drückt sich in der folgenden verlängerten zeile aus, während das dreisilbige zeilchen 'das ist sturm' das zusammenfahren der hörer anzeigt, die nun, von dem unheil überzeugt, sich umschauen. die feuersbrunst mit all ihren erscheinungen steht vor ihnen. der dichter malt weiter:

flackernd steigt die feuersäule,
durch der straszen lange zeile
wächst es fort mit windeseile.

auch hier dient der verdreifachte endgleichklang zur malerei des sich ausbreitenden elements. einzelne scenen fassen die folgenden rhythmen zusammen, den wirrwarr, der ausbricht, herzählend und mit den reimen zeichnend:

kochend wie aus ofens rachen
glüh'n die lüfte, balken krachen,

pfosten stürzen, fenster klirren,
kinder jammern, mütter irren,
tiere wimmern
unter trümmern:
alles rennet, rettet, flüchtet,
taghell ist die nacht gelichtet.

die verlängerten trochäenzeilen photographieren gleichsam die rasche ausdehnung des in der stadt wütenden feuers, während wir uns in die verwüstung und das gewirr mittenhinein versetzt glauben. die reime (obwohl ein paar nicht ganz rein sind) wirken trefflich durch ihren klang auf die vergegenwärtigu ng des ereignisses (rachen, krachen, klirren, irren usw.). am schlusz steht der brand in voller entsetzlicher glorie vor uns ('taghell ist die nacht gelichtet'). nunmehr werden die fleiszigen, doch vergeblichen versuche des löschens vorgeführt: der sturm steigert das auf dürre gegenstände losbrechende feuer, die flamme friszt weiter — genährt

wächst sie in des himmels höhen
riesengrosz.
hoffnungslos
weicht der mensch der götterstärke,
müszig sieht er seine werke
und bewundernd untergeh'n.

stumm, geblendet und ohnmächtig steht der mensch da; die kurzen würfe 'riesengrosz' und 'hoffnungslos' malen sein erstarren aus, die drei schluszzeilen verkünden durch ihre verlängerung seine trauer und sein ruhiges entsagen, so schmerzlich es ihm auch fällt. form und inhalt, gedanke und versmasz gehen hand in hand.

Zeige noch ein kurzes beispiel, wie Goethe, unbewust und nur seinem gefühle vertrauend, die rhythmen malerisch aufstellt; ich nehme einen satz aus seiner elegie 'Alexis und Dora', die in antiken distichen abgefaszt ist:

— einer nur steht rückwärts traurig gewendet am mast,
sieht die berge schon blau, die scheidenden, | sieht in das meer sie
niedersinken, es sinkt jegliche freude vor ihm.

eine anschauliche schilderung: auf dem deck des schiffes steht ein wanderer, der sich zum abschied von den lieben entschlossen hat. der einschnitt nach 'scheidenden' malt die augenblicke, wo die uferhöhen allmählich in dem hintergrunde zurücktreten und verschwinden; die worte 'sieht in das meer sie | niedersinken' malen das volle verschwinden der heimat aus. der schiffende kehrt sich nach dem vordergrunde um, und die fallenden rhythmen des pentameters ('es sinkt jegliche freude vor ihm') zeigen ihn gebückt und trüb in die seewogen schauend, statt dasz er froh in den neuen himmel blickt, der ihn umfangen soll.

(schlusz folgt.)

Leipzig. Johannes Minckwitz.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

## (12.)
## ALTES UND NEUES AUS DER SCHULE.
(schlusz.)

In einer frühern abhandlung habe ich des weitern auseinandergesetzt, dasz die construction vieler schulausgaben, leichterer und schwerer, eine algebraische einleitung erfordern, und namentlich die construction des ausdrucks $x(x+l)=a^2$ als besonders instructiv nachgewiesen. in übereinstimmung hiermit construiert Milinowski sechs normalformen: 1) $x(x+a)=b^2$; 2) $x(x-a)=b^2$; 3) $x(x-a)=-b^2$; 4) $x(x+a)=bc$; 5) $x(x-a)=bc$; 6) $x(x-a)=-bc$. es zeigt sich dabei, dasz aufgaben weit dem wortlaute nach auseinander liegen und doch denselben inhalt haben, was oben schon von andern sätzen nachgewiesen, aber auch dasz gewisse leichte constructionen gelingen können, und dennoch nicht nachahmungswert sind, weil sie die betreffende aufgabe aus dem zusammenhange mit andern loslösen und dadurch den charakter der künstlichkeit und der unfruchtbaren specialität annehmen. die aufgabe 'ein rechtwinkliges dreieck zu construieren aus den abschnitten einer kathete, welche durch die den gegenüberliegenden winkel halbierende transversale gebildet werden', wird jeder tertianer lösen, der in dem bei $A$ rechtwinkligen dreiecke $ABC$ die transversale $BD$ ($t_\beta$) zieht und nun von $D$ das perpendikel $DK$ auf die hypotenuse fällt. er sieht nemlich sofort, dasz dreieck $ABD \cong BDK$ und dasz also $DKC$ construierbar ist. aber die lösung ist höchst singulär und die aufgabe gehört zu allen denen, in welchen $p$ und $q$ als die verhältniszahlen für die abschnitte einer seite gegeben, die durch die winkelhalbierende transversale erhalten werden und zu denen noch zwei andere bestimmungsstücke hinzutreten. man hat es mit dem problem der harmonischen teilung zu thun. so in der aufgabe: 'einem gegebenen kreise soll ein gleichschenkliges dreieck

eingeschrieben werden, dessen seiten durch zwei punkte gehen, welche zu seiten des mittelpunktes auf einem durchmesser liegen'; wie in der aufgabe: 'einem gegebenen kreise ein dreieck einzuschieben, dessen zwei seiten durch zwei punkte innerhalb des kreises gehen, und dessen dritte seite der verbindungslinie dieser beiden punkte parallel ist'.

Bisher habe ich vielleicht bis zum überdrusz praktisch nachzuweisen gesucht, dasz anschauung und rechnung, construction und algebra stets hand in hand gehen müssen und auf keiner stufe des unterrichts von einander zu trennen sind, dasz, wenngleich die anschauung immer das grundlegende moment, der ausgangspunkt ist, zu dem die rechnung in der deutung ihrer ergebnisse stets zurückkehren musz, die letzte jedoch nicht selten der anschauung, wenigstens der construction vorangestellt werden musz, um zu einfachen und natürlichen lösungen der probleme zu gelangen. ich gehe daher jetzt zu den sogenannten geometrischen örtern über, um einen weitern grund zu erhalten, aus welchem die Dubois-Reymondsche forderung betreffs der analytischen geometrie zu berücksichtigen ist. nicht wenige lehrer gibt es, welche das hilfsmittel der geometrischen örter schon sehr früh für die construction verwenden. ich kann das nicht billigen. wenn bei der aufgabe: 'ein dreieck aus $h_a$, $h_c$ und $\beta$ zu construieren' gesagt wird, dasz man von dem gesuchten dreieck $ABC$ den teil $ABD$ aus $AD = h_a$ winkel $D = \frac{\pi}{2}$ und winkel $BAD = \frac{\pi}{2} - \beta$ also auch die punkte $A$ und $B$ finde und dann den dritten punkt $C$ als den durchschnittspunkt zweier geometrischer örter erhalte, von denen der eine die gerade $BD$ und der andere die in der entfernung $h_c$ von $AB$ gezogene parallele sei, so sieht sich das ja ganz nett und leicht an. ebenso bei der noch leichtern aufgabe: 'einen kreis mit gegebenem radius $r$ zu construieren, der einen gegebenen kreis mit dem radius $R$ und eine gegebene gerade berühren soll. hier ist der mittelpunkt des zu findenden berührungskreises der durchschnittspunkt der in der entfernung von $r$ gezogenen parallelen zu der gegebenen geraden und des aus dem mittelpunkte des gegebenen kreises mit $R \pm r$ gezogenen kreises. aber ein solches verfahren tritt auf der anfangsstufe zu früh ein und findet erst da eine richtige und sachgemäsze anwendung, wo andere mittel nicht ausreichen. in den genannten fällen verfährt man viel besser und anschaulicher, wenn man für die erstere aufgabe im dreieck $ABC$ die höhen $AD$ und $CE$ ziehen läszt, und in $B$ die senkrechte $BK$ auf $AB = h_c$ errichtet, dann ist $ABD$ und ebenso $BKC$ aus zwei winkeln mit der eingeschlossenen seite construierbar. ebenso fällt man in der zweiten aufgabe die senkrechte $p$ auf die gerade vom mittelpunkte des gegebenen kreises, dann entsteht bei der analyse ein rechtwinkliges dreieck, construierbar aus $p - r$, $R + r$ und $\frac{\pi}{2}$, also aus zwei seiten mit dem gegenüberliegenden winkel. gegen dieses verfahren wendet man gewöhnlich ein, dasz es überflüssige hilfs-

linien heranziehe, was einmal nicht ganz richtig ist, weil auch das andere verfahren die hilfslinien in der that anwendet, dieselben nur in dem kürzern wortausdrucke vermeidet, und weil zudem hilfslinien, welche mit einer aufgabe organisch verbunden sind, gar nicht vermieden werden können. die geometrischen örter treten füglicher weise erst später in die construierende geometrie ein, wenngleich ihre anwendung schon in den begriffen des kreises, der ebene, ja selbst der geraden linie angebahnt worden ist. hauptsächlich sind sie heranzuziehen für einen punkt, der um zwei feste sich so bewegt, dasz das verhältnis der beiden entfernungen oder die summe der quadrate oder die differenz der quadrate derselben constant bleibt.

Zur rechten bedeutung kommt aber die lehre von den geometrischen örtern erst in der analytischen geometrie und vereinigt sich in derselben mit der interpretation arithmetischer ausdrücke und ergebnisse durch geometrische deutung und anschauung. es ist also durchaus nicht von überflusz, die gleichung der geraden linie und des kreises aufzulösen, durchaus nicht unzweckmäszig, frühere leicht bewiesene sätze über die eben genannten geometrischen örter auch analytisch abzuleiten, durchaus nicht unrichtig, das taktionsproblem nach den principien der analytik zu behandeln. wenn man überdies noch nach älterer anschauung die analytische geometrie als eine fortführung der trigonometrie betrachtet, so musz man der ansicht derjenigen beitreten, welche an allen stellen der schulmathematik die geometrische und die algebraische methode der behandlung von lehrsätzen und aufgaben gleichmäszig beachtet wissen wollen, damit aber auch die mathematische propädeutik für abgeschlossen erachten und somit eine elementare behandlung der kegelschnitte verwerfen, zumal dieselben nur eine höchst beschränkte verwendung von mehr praktischer natur in wenigen gebieten der mechanik oder der mathematischen geographie finden können, und ein nach unserer ansicht vorbereiteter schüler ganz leicht im gegebenen falle das etwa fehlende nachzuholen im stande sein dürfte. immerhin wird aber nach diesem vorschlage das mathematische schulpensum wenigstens intensiv erweitert, nicht extensiv, denn die gesetzlichen bestimmungen halten den rahmen der geraden linie und des kreises fest, und es wird kaum intendirt, noch weniger möglich sein, einem strebsamen lehrer in der ausfüllung des gestatteten rahmens die flügel zu beschneiden. doch auch die intensive vergröszerung des mathematischen pensums der schule soll gedeckt werden durch den ausfall einiger mathematischer capitel oder durch die beschneidung anderer, die jetzt nach einem gewissen hergebrachten schlendrian in unerträglicher weitschweifigkeit hier und da noch vorgetragen zu werden pflegen, nicht aber im mindesten das mathematische wissen und können auf dieser stufe zu fördern geeignet sind. dahin gehören die kettenbrüche, welche über die elemente hinausgehen und die combinationslehre und die lehre von den progressionen und proportionen, welche allermeist viel zu weit ausgedehnt werden.

Um jedoch positiv vorzugehen, so gehört natürlich in die arithmetik der schule alles, was ihr geometrisches lehrpensum verständlich macht, also zunächst die lehre von den sieben rechenoperationen — analytische gleichungen — und sodann die von den algebraischen gleichungen des ersten und zweiten grades. letztere enthalten in einer ihrer methode für mehrere unbekannte auch die auflösung der gleichungen dritten grades in sich eingeschlossen. dieselbe kann nicht entbehrt werden, einmal weil sie z. b. einige sehr triviale aufgaben der stereometrie wie die 'eine halbkugel durch einen parallelen schnitt mit dem grundkreise zu halbieren' zur erledigung bringen, dann auch weil sie veranlassung geben, die bedeutung der goniometrischen functionen nach der eigenschaft ihrer periodicität hin darzulegen. die zerfällung eines arithmetischen ausdrucks der vierten dimension in zwei quadratische factoren ist das werk einer einzigen stunde und kann sogar für geübte schüler als häusliche aufgabe gegeben werden. die bildung von permutations- und combinationsformen erweist sich bei gleichungen ersten grades mit mehreren unbekannten und bei der aufstellung allgemeiner formen der gleichungen als notwendig, braucht aber auch nicht weiter behandelt zu werden, da die herleitung der formenanzahl und deren verwendung zu sogenannten wahrscheinlichkeitsaufgaben durchaus unfruchtbar, weil isoliert, daständen. denn auch der binomische lehrsatz bedarf derselben nicht. dieser satz bildet jetzt gewöhnlich den schlusz der schularithmetik und findet fast gar keine verwendung, was nicht durch die entwicklung von $(x+y)^7 = z$, welche recht oft gebraucht wird, widerlegt werden kann. der binomische lehrsatz gehört in die lehre vom potenzieren und wird dort bis zur form $(1+q)^n = 1 + nq + n(\frac{n-1}{1.2})q^2 + \ldots$ zu bringen sein, dann aber auch angewendet werden müssen bei der summierung arithmetischer geschlossener reihen höherer ordnung, für welche die binomialcoefficienten zu benutzen sind und für die herleitung der logarithmischen reihe und der für sinus und cosinus, so dasz nach dieser seite die Leibnitzische reihe $\frac{\pi}{4} = 1 - \frac{1}{3} + \frac{1}{5} - \frac{1}{7} + \ldots$ und die behandlung von $\sqrt[n]{a+bi}$ den schlusz der elementaren arithmetik zu bilden haben. alles dieses, was ich nur so obenhin berühren konnte, läszt sich leicht absolvieren, wenn die schüler rechnen können, was nun leider nicht immer der fall ist. hierüber will ich für dieses mal nicht sprechen, sondern nur in einzelnen fällen zeigen, wie auch der unterricht in den oberen classen an den der sexta, quinta und quarta anknüpfen musz, zumal das abiturientenreglement die bekanntschaft mit der sogenannten bürgerlichen arithmetik fordert, und es vielfach vorkommen dürfte, dasz es gerade in diesem punkte mit den prüflingen nicht gut bestellt ist. bei der ableitung der sätze über die flächeninhalte der figuren wird am besten und geschicktesten die lehre von den einfachen und zusammengesetzten verhältnissen, also nicht minder die bekannte und sehr praktische

Reesesche regel zu wiederholen sein, wobei ich voraussetze, dasz diese Reesesche regel allüberall nach gebühr geschätzt wird. in secunda werden ferner zur einübung der gleichungen auch aufgaben gestellt, in denen eine zahl nach bestimmten verhältnissen geteilt werden musz. hier gilt nun eine specielle eliminationsmethode der form, nach der die aufgaben in quinta und quarta behandelt worden sind. ich stelle schematisch zusammen:

$$\begin{array}{r|l}
x + y + z = 24 & \\
\frac{x}{y} = \frac{1}{2} & y = 2x \\
\frac{x}{z} = \frac{1}{3} & z = 3x \\
\hline
x + 2x + 3x = 24 & \\
6x = 24 & \\
x = 4 & \\
y = 8 & \\
z = 12 &
\end{array}
\qquad
\begin{array}{r}
x + y + z = 24 \\
\frac{x}{y} = \frac{1}{2} \\
\frac{y}{z} = \frac{1}{3} \\
\hline
\frac{y+x}{x} = \frac{1+2}{1} \\
\frac{z}{x} = \frac{3}{1} \\
\frac{x+y+z}{x} = \frac{1+2+3}{1} \\
\frac{24}{x} = \frac{1+2+3}{1}
\end{array}$$

Aus der rechten seite lernt man die weise der quarta, die ich demnach also schematisch hinstellen kann:

$$\begin{array}{c}
x + y + z = 24 \\
\underline{1 + 2 + 3 = 6} \quad \text{daher} \\
\frac{24}{x} = \frac{6}{1} \text{ oder } \frac{24}{y} = \frac{6}{2} \text{ oder } \frac{24}{z} = \frac{6}{3}
\end{array}$$

mit der regel: die zu teilende zahl dividiert durch einen teil ist gleich der summe der verhältniszahlen dividiert durch die entsprechende verhältniszahl. das weitere kann ich dreist übergehen, ich will nun an einer bekannten aufgabe aus Meier Hirsch zeigen, wie diese oben abgeleitete regel auch noch später mit einigem geschick verwertet werden kann. die aufgabe lautet: 'ein weinwirt zapft von einem fasse mit 81 quart wein an vier auf einanderfolgenden abenden dieselbe zahl von quart ab und ersetzt den abgang stets durch hinzugieszen von wasser; wenn nun nach dem vierten abzapfen in den 81 quart nur noch 16 quart wein enthalten waren, wie viel quart wurden dann an jedem abend verbraucht?' nach dem abzapfen der ersten $x$ quart verbleiben im fasse $81 - x$ quart wein, dem $x$ quart wasser zugesetzt werden. für den zweiten versuch wird also die zahl $x$ zu teilen sein im verhältnis von $81 - x$ zu $x$, um die portion reinen weines in den $x$ quart erkennen zu können, daher

$$\begin{array}{l}
\qquad y + z = x \\
\underline{(81 - x) + x = 81} \text{ daher } \frac{x}{y} = \frac{81}{81 - x} \text{ oder } y = \frac{x(81 - x)}{81}
\end{array}$$

dieser wert ist von $81 - x$ zu subtrahieren und es verbleiben also $81 - x - \frac{(81 - x)\,x}{81} = \frac{(81 - x)^2}{81}$ quart reiner wein. für den dritten abend ist also

$$y_1 + z_1 = x \text{ und}$$
$$\frac{(81-x)^2}{81} + \ldots = 81 \quad \text{d. h. } \frac{x}{y_1} = \frac{81}{\frac{(81-x)^2}{81}} \text{ oder } y_1 = \frac{(81-x)^2 \cdot x}{81^2}$$

woraus sich dann ergibt, dasz nach dem dritten abzapfen nur noch $\frac{(81-x)^3}{81^2}$ reinen weines verbleiben, also nach dem vierten nur noch $\frac{(81-x)^4}{81^3}$ so dasz nun die gleichung entsteht: $\frac{(81-x)^4}{81^3} = 16$ d. h.

$$(81-x)^4 = 2^4 \cdot (3^4)^3 = 2^4 \cdot (3^3)^4 = 2^4 \cdot (27)^4$$

oder schlieszlich:

$$81 - x = 54 \text{ oder } x = 27.$$

Meier Hirsch und andere mit ihm lösen die aufgabe nach der summenformel der geometrischen progression in einer weise, die in zeichen sich also kundgibt:

$$x + \frac{x(81-x)}{81} + \frac{x(81-x)^2}{81^2} + \frac{x(81-x)^3}{81^3} = \frac{x\left(\frac{81-x}{81}\right)^4 - x}{\frac{81-x}{81} - 1}$$

diese summe ist von 81 zu subtrahieren und gibt den rückständigen wein also nach einer leichten ausrechnung ebenfalls

$$\frac{(81-x)^4}{81^3} = 16.$$

Man wird aber nicht bestreiten, dasz die erste weise für schüler wenigstens die verständlichere ist und darum in der schule festgehalten werden musz.

Wenn ich aber in der aufgabe: '8 pfd. kaffee zu 15 sgr. sollen gemischt werden aus kaffee zu 12 und zu 20 sgr.' rationell verfahre, so erhalte ich

$$x + y = 10$$
$$12x + 20y = 8 \cdot 15$$
$$12(10 - y) + 20y = 150$$
$$8y = 30$$
$$y = 3\tfrac{3}{4}$$
$$x = 6\tfrac{1}{4}$$

oder nach der weise der symmetrischen gleichungen

$$\frac{12x + 20y}{x + y} = 15 \text{ und wenn } \frac{y}{x} = t$$
$$12 + 20t = 15 + 15t \text{ d. h.}$$
$$t = \frac{3}{5}$$

Daher in quarta:

$$x + y = 10$$
$$5 + 3 = 8$$
$$\frac{10}{x} = \frac{8}{5}$$
$$x = \frac{50}{8} = 6\tfrac{1}{4}.$$

Aufgaben ähnlicher art nennt man bekanntlich aufgaben der mischungsrechnung der zweiten art oder allegationsaufgaben. sie werden viel leichter nach dem satze über mittelwerte $\alpha = \frac{\Sigma abc}{\Sigma bc}$ gelöst und die rechnung stellt sich für die vorliegende aufgabe darum wie folgt:

$$15 = \frac{12x + 20y}{x+y}\text{; und da } x + y = 10$$
$$15 = \frac{12x + 20(10-x)}{10}$$
$$150 = 200 - 8x$$
$$x = \frac{50}{8} = 6\tfrac{1}{4}.$$

Wie fruchtbar diese formel ist, geht aus dem bekannten gebrauche derselben in dem elementarunterrichte hervor, dessen ich schon im eingange gedacht habe, aber auch noch aus einer aufgabe der folgenden art: '8 pfd. alte silberthaler (12 löthig) sollen durch zusatz von reinem silber in die legierung der neuen silberthaler (14,5 lothig) verwandelt werden'.

Es ist also nach beiden weisen für quarta die rechnung:

1. $8 + x = y$ oder $14{,}5 = \frac{8 \cdot 12 + 16z}{8+z}$

$1{,}5 + 2{,}5 = 4$

$16 + 14{,}5z = 96 + 16z$

$\frac{y}{z} = \frac{4}{1{,}5}$

$y = 21\tfrac{1}{3}$ d. h. $z = 13\tfrac{1}{3}$

$x = 13\tfrac{1}{3}$

Nach umfang und inhalt des mathematischen schulpensums ist die specielle anordnung und verteilung des lehrstoffes zu besprechen und da musz denn an erster stelle bemerkt werden, dasz hier allein der sachliche zusammenhang maszgebend sein darf, nicht aber darf, wie es bei Euklid und vielen ja den meisten neueren bearbeitern der elemente geschieht, der beweis als einteilungsprincip zu grunde gelegt werden. dasz, um in einem speciellen falle das näher auszuführen, die winkel eines vierecks $= 2\pi$, dasz also je zwei aufeinanderfolgende $= \pi$ oder nur $(1) + (2) = (3) + (4) = \pi$ oder niemals zwei aufeinanderfolgende winkel $= \pi$ sein können, gibt die bekannte einteilung der vierecke in parallelogramme — zwei paare paralleler seiten — trapeze — ein paar paralleler seiten — und trapezoide — kein paar paralleler seiten, und wenn man nun das parallelogramm zunächst berücksichtigt, so ist die beschaffenheit seiner diagonale von vorzüglicher bedeutung. daher hat man sofort die beiden sätze: 1) eine diagonale halbiert das parallelogramm; 2) die diagonalen des parallelogramms halbieren sich gegenseitig. aus 1) folgt: die gegenüberliegenden seiten und winkel sind einander gleich oder von den seiten allein: parallelen zwischen parallelen sind einander gleich oder umgekehrt. zwei gleiche linien zwischen

zwei gleichen linien sind parallel oder selbe umkehrung: linien zwischen gleichen und parallelen sind gleich und parallel. aus nr. 2 geht hervor: die diagonalen in einem rechteck sind einander gleich, in einem rhombus stehen sie auf einander senkrecht, im quadrat sind die diagonalen gleich und senkrecht. es handelt sich nun um den beweis für die diagonalen des rechtecks $ABCD$, in welchem $AC = BD$ sein soll. man beweist dies sehr leicht durch die congruenz der dreiecke $ADB$ und $ADC$. dann tritt eben der satz aus seinem verhältnis als zusatz heraus. soll dieses festgehalten werden, und das scheint mir der sachliche zusammenhang zu erfordern, dann musz man durch den schnittpunkt von $AC$ und $BD$, also durch $O$ eine parallele $GF$ zu $AB$ ziehen, dann ist dreieck $AOG \cong FOC$, also $OF = OG$ und demnach $AOG \cong FOB$, woraus $AO = OB$, also $AC = BD$. das ist unstreitig umständlicher; ohne diesen gang aber tritt der satz als ein selbständiger hervor, was weder wünschenswert noch sachgemäsz ist. man mag das für pedanterie erklären, aber es ist notwendig, so pedantisch zu verfahren, um den ganzen lehrgang zu vereinfachen und von unnötiger beschwerung für das gedächtnis zu entlasten. auf diese weise schreitet man auch allein vom leichteren zum schwereren fort und erfüllt somit eine forderung, die häufig genug erhoben, aber selten erfüllt wird. auch das zeige ich am besten durch ein beispiel, und wähle die aufgabe: 'gegeben zwei kreise, und in dem einen ein punkt; es soll für beide der berührungskreis construiert werden, der zugleich durch den gegebenen punkt geht. hier habe ich zunächst eine aufgabe der obertertia. man erhält bei dem kreise um $A$ mit dem radius $R$ und dem kreise um $B$ mit dem radius $r$ und dem punkte $P$ und dem zu zeichnenden kreise $Q$ mit dem radins $\varrho$ wie bei dem zweiten berührungspunkte $D$ in dem kreise $A$ die dreiecke $AQB$ und $QDC$; letzteres ist gleichschenklig, deshalb zieht man durch $A$ eine parallele $AK$ zu $DC$ und sieht, dasz dreieck $ABK$ construierbar ist aus $BK = R - r$, aus $AB$ der gegebenen centrale und dem winkel $(AB, BC)$. wird dann über $AK$ ein gleichschenkliges dreieck construiert, so hat man den punkt $Q$ und zugleich den radius $QC = \varrho$. der schüler sieht in der tertia zunächst von der zweifachen lösung ab; diese erhält er in der untersecunda, wo er darauf aufmerksam gemacht wird, dasz der punkt $K$ leichter gefunden werden kann und zwar durch einen kreis aus $C$ mit dem radius $R$. dann aber entstehen zwei punkte $R_1$ und $R_2$ und demnach zwei gleichschenklige dreiecke über $AR_1$ und $AR_2$ und demnach auch zweimal $Q$ und zweimal $\varrho$. also erhält man zwei berührungskreise, von denen der eine wie in obertertia die beiden gegebenen von auszen berührt, der zweite aber den einen von auszen und die anderen von innen. aber mittlerweile tritt der ähnlichkeitspunkt in den kreis der schüler und deshalb sagt der obersecundaner also: zwei kreise haben zwei ähnlichkeitspunkte $O_1$ und $O_2$, daher erhalte ich auch $O_1C$ und $O_2C$ und somit auszer $C$ auch noch im andern kreise $(A)$ je einen berührungspunkt und die aufgabe ist gelöst. denn in-

verse punkte entstehen durch jede secante, welche durch die ähnlichkeitspunkte gehen und durch zwei inverse punkte kann man stets einen berührungskreis construieren. endlich hat man in der prima das allgemeine tactionsproblem zu lösen — Gergonnesche lösung — und demgemäsz auch die vorliegende simple aufgabe zu behandeln.

Der richtige sachliche zusammenhang gibt stets den wahren fortschritt vom leichteren zum schwereren. ein anderes beispiel: eine parallele zur grundlinie im dreieck gibt den bekannten satz mit den fünf proportionen. eine andere anschauung läszt die parallelen als ausgangspunkt erscheinen und dann heiszt der satz: gegeben ein parallelenpaar und auszerhalb oder innerhalb ein punkt, dann ist das verhältnis der abschnitte jeder durch den punkt gehenden geraden constant, weil gleich dem verhältnisse der entfernungen des festen punktes von den festen parallelen. die sofortige erweiterung gibt den allgemeinen satz: parallele schneiden auf transversalen verhältnisgleiche stücke ab. wenn man nun endlich statt der parallele eine transversale nimmt, welche die 3 seiten des dreiecks schneidet, so hat man den satz des Menelaus in der form: schneidet eine transversale die drei seiten eines dreiecks, so ist das product der verhältnisse zugehöriger seitenabschnitte in derselben reihenfolge genommen gleich 1, und umgekehrt. bei demselben ist der specialfall, dasz die transversale eine parallele zu einer seite ist, geeignet, die rückkehr zum ausgangspunkt zu vermitteln, indem dann ein einzelnes verhältnis = 1 wird. schneiden sich dann ferner 3 ecktransversalen in einem punkte, so erscheint der satz des Ceva, der durch eine zweifache anwendung des Menelaus bewiesen wird. endlich gibt noch die combination des Menelaus mit dem Ceva die harmonische teilung, die ich in der bekannten form ausspreche: ist das verhältnis der additiven teile einer strecke gleich dem verhältnisse der subtractiven, so sind die 4 punkte harmonisch. das letzte deutet schon an, dasz auch mit der beobachtung des sachlichen zusammenhanges zahlreiche verbesserungen im wortausdrucke und damit auch noch die zusammenfassung verwandter und zueinandergehöriger sätze mittelbar gegeben ist. ich führe nur an: 'gegeben ein kreis und innerhalb oder auszerhalb desselben ein punkt, dann ist das product der abschnitte jeder durch diesen punkt gehenden graden constant', weil für den innerhalb liegenden punkt gleich dem quadrate der halben kürzesten sehne und für den auszerhalb liegenden gleich dem quadrate der tangente, wobei es mir nicht zweifelhaft, dasz jeder lehrer schriftlich oder mündlich sich dieser zusammenfassung bedienen musz, sobald sie ihm einmal zugegangen ist. ähnliches gilt von hundert und aber hundert stellen der elemente.

Doch genug von diesen speciellen ausführungen und praktischen belegen: ich stelle jetzt den inhalt der elemente zusammen:

## I. Geometrie.

### A. Planimetrie.

1. abschnitt. von den geraden linien.
   Capitel 1. eine gerade linie.
   Capitel 2. mehrere gerade linien, die sich in einem punkte schneiden — winkel.
   Capitel 3. mehrere geraden linien, die sich in mehreren punkten schneiden — figuren; parallele.
2. abschnitt. von den figuren insbesondere; von dem kreise.
   Capitel 4. congruenz der dreiecke, vierecke und vielecke.
   Capitel 5. gleichheit der figuren.
   Capitel 6. kreislehre in bezug auf congruenz und gleichheit.
3. abschnitt. geometrische verhältnisse und proportionen — maszahlen.
   Capitel 7. verhältnisse von strecken — parallele und transversale.
   Capitel 8. verhältnisse von figuren:
   a. ähnlichkeit der dreiecke.
   b. ausmessung der figuren.
   c. anwendungen.
   Capitel 9. der kreis in bezug auf ähnlichkeit und ausmessung.
4. abschnitt. arithmetische geometrie.
   Capitel 10. goniometrische functionen.
   Capitel 11. ebene trigonometrie.
   Capitel 12. coordinatengeometrie der geraden linie und des kreises.

### B. Stereometrie.

5. abschnitt.
   Capitel 13. ebene und ebenengebilde.
   Capitel 14. körperliche gebilde — körperliche ecken.
   Capitel 15. sätze über sphärische figuren.
   Capitel 16. die regulären körper.
   Capitel 17. die prismen, pyramiden, cylinder, kegel und die kugel.
   Capitel 18. coordinatengeometrie der ebene und der kugel.

## II. Arithmetik.

6. abschnitt. das rechnen in form der analytischen gleichung.
   Capitel 19. numerisches rechnen als anschauungslehre für die buchstabenrechnung in allen sieben rechnungsarten.
   Capitel 20. addition, subtraction, multiplication, division in allgemeinen zahlzeichen.
   Capitel 21. potenzen — binomischer lehrsatz — wurzeln — rechnen mit irrationalen und imaginären zahlen; logarithmen und ihre berechnung — reihen für *sinus* und *cosinus*. Leibnitzsche reihe — $\sqrt[n]{(a+b1)}$.
   Capitel 22. progressionen und arithmetische reihen höherer ordnung.

7. abschnitt. das rechnen in form der synthetischen oder bestimmungsgleichung.

Capitel 23. allgemeines. gleichungen vom ersten grade, elimination durch die substitutionsmethode und die coefficientenmethode — auflösung durch die determinante. singuläre methoden. bestimmte, unbestimmte und überbestimmte aufgaben.

Capitel 24. gleichungen zweiten grades. singuläre methoden; symmetrische und reciproke gleichungen; Cardanische formel; zerfällung einer mathematischen form vierten grades in zwei quadralische factoren — Newtons auflösung numerischer gleichungen — logarithmische gleichungen — goniometrische gleichungen (auflösung durch den unbestimmten factor).

Diesem speciellen inhaltsverzeichnisse des allgemeinen lehrplanes reihen sich nun leicht die classenpensa an, wenn man vorerst die capitel 12 und 18 ausscheidet und dieselben für die oberprima reserviert. in dieser classe sind auszer dieser materie nur wiederholungen des ganzen pensums zulässig mit dem ganz specifischen charakter der genauen einsicht in den zusammenhang desselben, sodasz also einmal das erstrebt wird, was man mathematische schulbildung nennen dürfte, und dann auch schriftliche themen über allgemeine fragen gestellt und gelöst werden können, etwa von der form: 'welche bedeutung hat der Pythagoreische lehrsatz in der elementaren mathematik' oder 'ursprung, bedeutung und verwertung der irrationalen oder der imaginairen zahlformen' oder 'exhaustionsmethode und reihenentwicklungen der elemente, durch wichtige specialfälle illustriert' usw., die übrige zeit der oberprima füllen möglichst viele constructions- und rechnungsübungen aus, damit auf diesem gebiete eine achtungswerte fertigkeit zum vorschein komme. für die übrigen classen haben die tertien capitel 1 bis 6 incl. und capitel 19 und 20 zu erledigen; die secunden die capitel 7, 8, 9, 10, 11 und 21. 22 und 23; für die unterprima verbleibt dann 13, 14, 15, 16, 17 und 24.

Aber neben dem theoretischen unterricht ist der praktische, die anleitung zum rechnen und construieren von vorzugsweiser bedeutung, so dasz in secunda und prima wenigstens wöchentlich eine, in tertia vielleicht bei jetzigen verhältnissen zum mindesten alle zwei wochen eine lehrstunde darauf verwandt werden musz. das sind zugleich die übungen, welche einerseits den schriftlichen arbeiten zu hause, anderseits den repetitionen zur grundlage dienen und also um so wichtiger, je weniger schriftliche ausarbeitungen und repetitionen gerade in der mathematik entbehrt werden können. ich will hierüber für dieses mal kurz hinweggehen und nur in bezug auf stellung und auswahl der aufgaben einige bemerkungen beifügen. gerade in der auswahl und reihenfolge der geometrischen constructionsaufgaben, von denen hier allein die rede sein soll, zeigt sich die gewandtheit und erfahrenheit des guten lehrers, in diesem

punkte gerade erweist es sich als stricte notwendigkeit, dasz der lehrer stets arbeiten und studieren musz, nm das überreiche material zu beherschen und in rechter weise verwenden zu können. geometrische constructionen festigen auge und hand und erweitern das verständnis des schülers, dem es faszbar dargelegt werden soll, wie man mit wenigen theoretischen sätzen zu einer fülle von lösungen, von umformungen und von speciellen ableitungen kommen kann, die an das wnnderbare grenzt. es ist unrecht, die geometrischen constructionen gering zu achten, denn sie gehen von der anschauung ans nnd fördern das vermögen, körperlich und geistig sehen zu lernen, es ist unrecht, die geometrischen constructionen für zu schwer zu erachten, denn bei richtiger anleitung fallen von tag zu tag die schwierigkeiten dahin und selbst mittelmäszig begabte schüler sind bei dem nöthigen fleisze bald in der lage, mäszigen anforderungen ganz und gar zu genügen. freilich darf hier der lehrer keinen fehler begehen: er musz im anfange auf jede schwierigkeit aufmerksam machen, die den schüler im fortschreiten der lösung behindern könnte, er mnsz auf ein gutes nnd richtiges zeichnen halten, damit nicht falsche anschauungen zu hemmenden fehlern führen, er musz vorzugsweise vages und herumfahrendes raten und irreführende künsteleien verhindern nnd im ausdruck der aufgaben so präcis verfahren, dasz irgend welche erhebliche zweifel nicht aufkommen können. dasz ein lehrer in der tertia die aufgabe gibt, 'ein quadrat zu zeichnen, dessen seiten durch vier gegebene punkte gehen' ist unerlaubt, dasz er auf derselben stufe die dreiecksconstructionen von der form $b$, $h$ und $\alpha - \gamma$ vornimmt, verrät wenig einsicht in den gang den der unterricht zu nehmen hat, nnd wenn er in der untersecunda eben die ähnlichkeit der dreiecke durchgenommen hat, darf er nicht zu aufgaben schreiten wie die construction eines dreiecks aus $a + b$, $b + c$ und $\beta$. das ist alles selbstverständlich und wird hier nnr hervorgehoben, weil solche und andere misgriffe nicht allzu selten vorkommen, sei es, dasz man nicht gehörig über das stellen von aufgaben orientiert ist, oder dasz man zu frühzeitig verbotene früchte ernten will.

Im übrigen dürfte es sich empfehlen, die elementaren constructionen: eine strecke zu halbieren oder in gleiche oder verhältnisgleiche teile zu teilen, oder nach dem goldenen schnitte oder harmonisch zu teilen usw., eben so einen winkel zu halbieren, winkel bestimmter grösze zu construieren (aufgaben der kreisteilung) oder weiterhin tangenten an einen kreis zu legen, gemeinschaftliche tangenten an zwei kreise oder gleiche tangenten an zwei kreise zu legen, ähnlichkeitspunkte und ähnlichkeitsaxen, polaren und potenzlinien zu construieren und andere der art stets dem theoretischen unterrichte zu überweisen. in denselben theoretischen unterricht gehören dann ferner die aufgaben, die ich hauptaufgaben nenne und auf die ich alle übrigen aufgaben zurückzuführen den schülern vorschreibe. sie heiszen: 1) ein dreieck zu construieren ans drei seiten;

2) ebenso aus zwei seiten und dem eingeschlossenen winkel; 3) ebenso aus zwei seiten mit dem gegenüberliegenden winkel; 4) ebenso aus zwei winkeln mit der eingeschlossenen seite; 5) ein dreieck in ein anderes zu verwandeln mit beibehaltung der lage der grundlinie (und zwei anderen bestimmungsstrichen); 6) ein dreieck zu construieren mit hilfe von eingeschriebenen oder von berührungskreisen; 7), 8) und 9) dreiecke zu construieren mit hilfe der drei geometrischen örter für einen punkt, dessen entfernungen von zwei festen punkten so beschaffen sein sollen, dasz das verhältnis der entfernungen oder die summe der quadrate der entfernungen oder die differenz der quadrate der entfernungen constant bleibt; 10) ein dreieck zu construieren, das einem gegebenen concruent und einem zweiten gegebenen ähnlich ist, oder 11) einem gegebenen gleich und einem zweiten gegebenen ähnlich; 12) einen kreis zu construieren, der drei gegebene kreise berührt, und 13) einen kreis zu construieren, der drei gegebene kreise unter bestimmten bedingungen schneidet. dann kommen 14 und ferner noch einzelne schwierigere aufgaben von frühern nummern oder von historischer bedeutung, wie z. b. die aufgabe: ein dreieck von einem auszerhalb liegenden punkte aus in gleiche teile zu teilen oder das Castillonsche problem usw. als princip wird festgehalten, möglichst bestimmte aufgaben zu stellen, möglichst einfache zurückführung auf ein hauptproblem zu versuchen und die mittel des geometrischen ortes, der parallelverschiebung, der umlegung nnd der drehung, welche Petersen in seinem höchst brauchbaren werkchen 'methode und theorien für die auflösung geometrischer constructionsanfgaben von dr. Jul. Petersen, deutsch von Fischer Benzon, Kopenhagen bei Host' angegeben hat, nur im falle der not zu verwenden, also nicht, um mit einem falle wenigstens zu dienen, in der oben behandelten aufgabe: 'für kreis und gerade linie den berührungskreis mit gegebenem radius zu construieren', ebenso wohl die parallelverschiebung zurückzuweisen, wie der gebrauch des geom. ortes schon zurückgewiesen ist. die parallelverschiebung wird vielleicht mancher lehrer nicht verschmähen, weil er einen übergang machen kann von einer nicht örtlichen zu einer örtlichen aufgabe — siehe Aschenborn —. es kann höchstens noch eingewendet werden, dasz das taktionsproblem auch in der construierenden geometrie nicht verwandt werden soll, allein man wird Milinowski recht geben, der nach dem vorgange Reyes auch noch dies oben als 13e hauptaufgabe bezeichnete problem und damit die kreisbüschel und die kreisverwandtschaft den elementen hinzufügt.

Der gegenstand ist interessant genug, nm noch länger bei ihm zu verweilen, allein ich musz zum schlusz kommen, um meine kleinen anmerkungen nicht allzusehr auszudehnen. zunächst also resumiere ich mich dahin, dasz ich eintrete für den bisherigen äuszern umfang der elemente und nur deren intensiver verarbeitung in theoretischer hinsicht weniger, weit mehr in praktischer weise das wort geredet

haben will; dasz ich auf den sachlichen zusammenhang den höchsten ton lege und bewiesen zu haben glaube, dasz man dadurch den leichtesten weg zum wissen und können für die schüler anbahnen werde; dasz ich endlich zahlreiche verbesserungen im einzelnen als möglich nachgewiesen zu haben vermeine, und nun auch fordere, dasz dieselben nachfolge und nachachtung finden oder aber durch andere bessere ersetzt werden. wenn man nun in jüngster zeit gefordert hat, gröszere einheit in den leistungen von anstalten derselben art wenigstens von solchen, welche in einer schulprovinz liegen, anzustreben und die mittel, diese einheit zu erreichen, näher darzulegen, so ist diese forderung, wie ich meine, zum gröszten teile durch meine erörterungen erledigt, wenn man der ansicht sein darf, dasz ein rationeller unterricht, welcher ein bestimmtes ziel erreichen soll und sicherheit im wissen und gewandtheit im können sich zur aufgabe setzt, allerorten in sich selbst die notwendige einheit trägt, so dasz anderes nicht und weiteres nicht mehr notwendig sein wird. jeder lehrer hat die verpflichtung, seine schüler so zu fördern, dasz sie auf jeder andern anstalt mit den nötigen einschränkungen, welche neue orte und neue lehrer von selbst herbeiführen, ebenso gut vorankommen, als auf derjenigen, die sie bis dahin besucht und die ein unabweisbares ereignis sie zu verlassen zwang: ein oberprimaner, der im letzten schuljahre vom westen nach dem osten oder umgekehrt getrieben würde, sollte der ihm gewordenen ausbildung halber seines abiturientenexamens wegen nicht besorgt zu sein brauchen, wenn er anders nicht selbst verschuldete defecte mit sich trägt. äuszere nötigungen zur einheit auch nur für eine schulprovinz lassen sich kaum aufführen, es reicht auch die eine jetzt schon bestehende vollständig aus, und die ist das superarbitrium der wissenschaftlichen prüfungscommission über die schriftlichen prüfungsarbeiten und die einsichtnahme in die protocolle über die mündliche prüfung an derselben stelle. ich musz nach vielseitigen erfahrungen hier öffentlich den wunsch aussprechen, dasz diese revisionen von den dazu berufenen professoren mit wissenschaftlicher und unnachsichtiger strenge abgefaszt werden mögen, damit weder schlendrian noch ungunst das notwendige der leistungen fernerhin herabmindere. mit diesem punkte ist es, wie mit vielen andern. unsere alten schulverwaltungen haben mit bezug auf innere und äuszere einrichtungen unserer höhern lehranstalten und nicht minder mit bezug auf die grundsätze, aus denen jene hervorquellen, so viel tüchtiges geleistet, dasz es gewisser reformen wahrlich nicht bedurft hätte, und dasz man nur in demselben geiste weiter zu arbeiten brauchte, um auch für die zukunft die notwendigen fortschritte sicher zu stellen. wie der wissenschaftliche formalismus schon einmal überwunden, um nie mehr wieder zu kehren, so wird es

auch mit dem pädagogischen geschehen und man wird sich bald entschlieszen müssen, die rückkehr zu den verlassenen wegen schleunigst anzutreten oder man wird die berechtigung der gymnasial-abiturienten für polytechniker, mediciner und vielleicht auch für juristen zu beschneiden sich gezwungen sehen, denn auch der jurist vom heutigen tage braucht mehr reales wissen als vordem, wenn er seinem berufe gerecht werden und eine sachgemäsze judicatur handhaben will.

Von vielen seiten wird schon seit langer zeit viel gewicht auf pädagogische also auch auf mathematische seminare gelegt als stätten, in denen die schulpraxis zu erlernen sei. ich habe mich stets in diesem punkte sceptisch verhalten. wenn ich auch den nutzen gut eingerichteter seminare nicht verkennen will, so scheint mir derselbe doch mehr nach seite der wissenschaft als nach seite der schulmethode zu liegen. für letztere bleibt meiner meinung nach das docendo discimus in voller giltigkeit. der junge lehrer beginnt mit den erinnerungen an gute und schlechte lehrer seine eigenen lehrjahre, steigt mit den schülern von stufe zu stufe, strebt wissenschaftlich weiter, nimmt möglichst ausreichende kenntnis von der einschlagenden pädagogischen litteratur, legt sich sein pensum von jahr zu jahr zurecht, sammelt sich aufgaben und erweiternde probleme zum gebrauch in den lehrstunden, scheidet überflüssiges aus und kommt mit fleisz und betriebsamkeit in die oberen classen, in denen er, wenn nicht anderweitige störungen vorliegen, eine gute wirksamkeit entfalten musz. dieser hier kurz gezeichnete weg scheint mir alles das zu enthalten, was für unsere schüler irgend gefordert werden darf, und es ist nicht notwendig, nicht einmal wünschenswert andere vielleicht sehr kostspielige wege einzuschlagen. schlimmer ist es dagegen, wenn das erfordernis nach lehrkräften den jungen lehrer sofort in die prima setzt, wenn also die allmähliche aneignung einer brauchbaren lehrweise in sprüngen bewirkt werden musz. dann werden viele unzulänglichkeiten zu tage treten, aber doch auch nur solche, die durch einen praktischen lehrgang in einem seminar nicht würden vermieden werden. praktische seminare halte ich nicht für so notwendig als zwei prüfungen: die erste nach dem triennium oder nach dem quadriennium an jeglicher universität, die zweite nach einem zeitraume von drei oder fünf jahren vor einer immediatcommission. dann erst werden wir in der anerkennung der facultäten eine wichtige einheit bekommen und somit allein in den stand gesetzt sein, die wertschätzung der verschiedenen lehrkräfte auf richtigen grundlagen vornehmen, mithin auch verwendungen und versetzungen nach recht und billigkeit verfügen zu können. dasz auch hiermit wieder die oben gewünschte einheitlichkeit in den lehrzielen innerlich angestrebt würde, braucht wohl nicht näher nachgewiesen zu werden.

Zum schlusse noch einige worte über das schulbuch als lehrmittel. seit jahr und tag habe ich den leitfaden statt eines ausführlichen lehrbuches vorgeschlagen, habe die einrichtung desselben näher

dargelegt und glaube mit genugthuung bemerken zu können, dasz sich ähnliche ansichten immer wieder bahn brechen. in einem kurzen worte will ich daher an dieser stelle nur noch anmerken, dasz mir die weise der Schulpforta am besten gefällt, nach der den schülern ein als manuscript gedruckter leitfaden in die hände gegeben wird, also ein leitfaden, der von den lehrern der anstalt nach deren bedürfnissen entworfen ist und zweifelsohne von zeit zu zeit einer eingehenden revision unterworfen wird.

Posen. Fahle.

---

## (13.)
## DER BEGRIFF DER METRIK.
(schlusz.)

Schlieszlich sei noch eines malerischen striches gedacht, der in Uhlands liede 'die einkehr' sich findet. der gast fragt den apfelbaum, was er ihm für nahrung und beherbergung schuldig sei; wie antwortet der baum? wir lesen:

da schüttelt' er seinen wipfel,

(in anderem sinne als der löwe, den Schillers handschuh vorführt). ein abwehrendes lebhaftes zeichen, wodurch der baum statt der worte zu erkennen geben soll, dasz er gastfrei sei und keine rechnung schreibe. so lautet die zeile nach früherer lesart. in den neuesten ausgaben dagegen heiszt es:

da schüttelt' er den wipfel.

zu dieser veränderung kann man nur selbst mit dem kopfe schütteln. dasz sie keine verbesserung ist, vielmehr recht prosaisch und matt klingt, begreift man leicht. das metrum hat den dichter nicht genötigt, eine silbe wegzustreichen; das bezeugt die darauf gereimte zeile:

von der wurzel bis zum gipfel.

zuvörderst ersehen wir aus allen diesen beispielen, dasz sogar die blosze äuszerliche gestaltung eine gewisse geistige bedeutung in sich schlieszt. ja, selbst die form! fassen wir die vorgelegte erläuterung noch einmal übersichtlich zusammen.

Erstens schon durch den an unserm ohr vorüberrauschenden wogenfall des versmaszes lernen wir unterscheiden den charakter der gedanken, *a.* schnelligkeit, leichtigkeit, flüchtigkeit, scherz und ähnliches; *b.* langsamkeit, schwere, ernsthaftigkeit, dauer und mühsamkeit. den ersteren fall rufen daktylen hervor, anapästen, reine trochäen und iamben ohne beimischung von spondeen; den zweiten fall die wucht der spondeen und spondeïschen anapästen.

Nur zwei beispiele für jeden der beiden punkte. für punkt *a.* genügen jene hexameter des Homer:

über die flüssigen pfade von hinnen denn eilten sie hastig (Iliad. I),
hurtig mit donnergepolter entrollte der tückische marmor (Od. XI);

für punkt *b*:

Peleussohn, zeuch hin, furchtbarster du jeglicher,
— — — Agamemnon erhub sich
unmutsvoll; ihm schwoll aus grimm der umnachtete busen.

ohne dasz wir uns an den inhalt der worte kehren, empfinden wir aus diesen vier zeilen eine ganz verschiedene bewegung von ganz entschiedenem eindrucke auf den geist: dort die schnelligkeit und leichtigkeit, hier die langsamkeit und schwerfälligkeit. schon die form an sich, wie gesagt, besitzt diese bedeutung für die darstellung der gedanken.

Zweitens aber, wenn wir den inhalt der worte zugleich berücksichtigen, finden wir an erster stelle, dasz die gedanken den eindruck ihrer raschheit und lebendigkeit durch den rhythmus verdoppeln, dem schmerz und der heiterkeit sich reizend anschmiegen; an zweiter stelle dagegen finden wir, dasz die wucht des in den worten enthaltenen sinnes vermehrt wird, die tiefe des ernstes, der trauer, des zornes usw. aus beiden gegensätzen aber ergibt sich wiederum das einfache gebot, dasz man, im allgemeinen wenigstens, sich hüten musz, die sache umzukehren und hier den ernst z. b. in rasche rhythmen, dort den scherz in langsame zu kleiden. so verlangt es das wesen der metrik.

In der mitte beider rhythmenarten steht denn also die allgemeine für das ganze gedicht gewählte harmonie, die vermittelst rascher und langsamer rhythmen fortläuft, zwischen denselben so wechselnd, wie es der wohlklang mit sich bringt.

Drittens bilden wir mit wohlgeformten rhythmen auch die naturtöne nach; zum erstaunen des aufmerksamen hörers. aber nicht blosz den etwaigen schall, wie es Vosz z. b. in dem oben angeführten hexameter des Homer auf vielbewunderte weise gethan hat, während ich seinen versuch zwar anerkenne, aber die zeile doch mit einem etwas weniger grobdeutschen geräusche und ohne den modernen 'donner' verdeutschen möchte:

wieder hinunter sich rollte der polternde tückische felsblock.

nicht solcherlei naturtöne meine ich blosz, sondern auch bestimmte und abgegrenzte laute der zunge sowohl als des musikalischen instrumentes sind nachahmbar. besonders durch anwendung des 'kretischen' und 'choriambischen' fuszes. der kretische bildet z. b. den schall der trompete, da er aus länge, kürze und länge (⏗ ⏑ –) besteht, vertrefflich nach:

'kommt herbei', 'kommt herbei', 'schlagt den feind', 'allzumal',

oder den ruf der wachtel:

morgenlied, morgenlied, morgenlied.

der klang des choriambischen fuszes bleibt hinter diesem nicht zurück. auch einen merkwürdigen fusz, den G. Hermann lange jahre hindurch nicht anerkennen mochte, hat auszerdem W. Dindorf bei den Griechen entdeckt, den 'bacchischen', welcher aus einer kürze und zwei längen besteht, oder wohl auch umgekehrt gebaut ist. er malt nach meiner ansicht, das rufen unübertrefflich nach (⏑ –́ –́), z. b.

'herbei, freund', 'gewaltthat', 'o hilf uns', 'der feind kommt'.

Eine menge solcher einzelnheiten auf dem felde der tonnachmalung könnten wir anführen, darunter viele bis heut unbeachtete oder wegen unkenntnis der metrischen verwendbarkeit unverstandene würfe. so z. b. dröhnt es, wenn Agamemnon (Il. I 180) zürnend sagt: ob Myrmidonen zu thronen, oder wenn es von Zeus heiszt unter anspielung auf die donnerklänge des höchsten gottes: er habe die gebetwünsche des Nestor vernommen (Il. XV 378). Homer sagt: ἀράων ἀίων (–́ – –́ ⏑ ⏑ –́), wundervoll den donner unter dem gewölbe des himmels in seinem welligen laufe nachzeichnend. hier ist von dem wirklichen donner die rede. aber auch der moderne kanonendonner läszt sich durch die metrik andeuten; ihn versinnlichen sogar die eigennamen derjenigen orte, um welche vorzugsweise die kanonen gespielt haben, wie z. b. bei Platen, wenn er ausruft:

o fragt Leipzig, o fragt Waterloo! (⏑ –́ –́ ⏑ ⏑ – –́ ⏑ –́)

oder wenn wir aus neuester zeit iambisch sagen, bezeichnend in der lautverbindung:

der fang Sedans.

genug der beispiele von solchen kleinen, aber wirksamen bildern.

Viertens sei bemerkt, dasz der rhythmus in seinem aufsteigen das groszartige und erhabene betont, wenn es z. b. heiszt: lasz mich besingen den zorn des — Πηληιάδεω 'Αχιλῆος. (– –́ ⏑⏑ –́ ⏑⏑ – ⏑),

oder wenn wir nach Homer singen:

— — — es brach sich die purpurne woge<br>
unter dem laufe des schiffs an dem kiel lautjauchzenden schalles.

dort wird die grösze des helden gleichsam vor augen geführt, hier die pracht der meerwoge, die sich entfaltet, bricht und schäumt.

Fünftens, der rhythmus in seinem sinken oder abfallen bezeichnet oft das gegenteil des vorigen punktes, das kleine und unbedeutende, das sich im geiste regt oder als solches dargethan werden soll. so schildert in einer seiner oden Platen ein weib, welches die stolzesten güter der erde verloren hat; was auch künftighin geschehe, weder freude noch leid könne mehr ein herz erfüllen,

dem so gering die welt scheint,<br>
alles so tief liegt.

gas wort 'welt' finden wir hier aus seiner unendlichen bedeutung dleichsam auf die seite geschoben und herabgedrückt, so dasz mit

einem feinen zuge die volle entsagung angedeutet wird. schlieszlich neigt sich das haupt stumm auf die brust. verändern wir die stellung nur leichthin: 'welchem die welt gering scheint', dann weht uns aus den worten eine gewisse kälte an, mit prosaischer färbung des gedankens verbunden.

Dieser eindruck der rhythmen macht sich besonders an den ausgängen der zeile oder strophe für den richtig fühlenden bemerkbar.

Sechstens ergibt sich ein bedeutsamer vorteil für das in die hebung gestellte, mit einem ictus zu bezeichnende wort. der begriff desselben wird durch die betonung gehoben, bald am ende eines satzes oder einer strophe, bald am beginn einer frischen rhythmischen periode. das leuchtet ohne beispiel ein. bei Horaz war es also falsch angebracht (Od. IV 11), in multa, das an die spitze der fünften zeile gestellt ist, eine schwäche zu erblicken. gerade das gegenteil; multa schlieszt die periode, und das beginnende wort der neuen strophe klingt wie ein jauchzen. (multa hier mit fulges zu verbinden, würde dem blitzen eine komische verstärkung, die noch dazu gesucht sich ausnähme, verleihen.)

Siebentens haben die rhythmen überhaupt den vorteil, dasz sie durch ihre helle betonung den sinn der wohlgestellten wörter erhöhen, selbst der gewöhnlichen, die blosz der prosa anzugehören scheinen.[1] ich habe darüber bereits in meinen beiden lehrbüchern 'der deutschen verskunst' und in dem catechismus 'der poetik' ausführlich gehandelt. gleichwohl fahren manche erklärer des Horaz, weil sie von der innern seite der metrik keine ahnung haben, bis auf diesen tag fort, in den versen dieses überaus feinen rhythmischen dichters einzelne wörter für prosaische anzusehen und — von unechtheit der verse und strophen zu träumen.

Achtens begünstigt der weitgreifende und breitangeschlossene rhythmussatz den inhalt der gedanken durch anschaulichkeit ungemein. sagen wir z. b. von der freiheit, die erkämpft worden ist, sie komme:

— — frohbegrüszt vom jubelschrei
dieses ganzen deutschen volkes,

so nimmt sich diesz weit reicher und erhabener aus, als wenn es blosz hiese:

frohbegrüszt vom jubel aller deutschen rings.

ebenso rollt sich der odenstil bei weiterer satzentfaltung trefflich auf:

---

[1] das gilt vorzüglich von den längen der wörter, vorausgesetzt, dasz dieselben richtig gemessen werden, und dasz man z. b. aus 'halbmond' keinen trochäus, aus 'halbmonden' keinen daktylus macht. wie steigert sich auch der begriff z. b. von 'zerrbild', wenn der rhythmus die beiden silben teilt: traurig zerr-bild (– ⏑ ⏊ ⏊). das ohr lerne diese einfachheit (nicht kühnheit) der messung schätzen!

— — du bist's, der wieder aus langer nacht
den glanz der deutschen sonne
heraufgeführt hat alte bahn und aufgesammelt stern an stern
um das weltdurchleuchtende tagesgestirn
unsers volks, usw.

Neuntens erfreut ohr und geist die ohne anstosz vollendete und nicht stümperhaft unterbrochene verszeile überhaupt. daher achtet der meister darauf, dasz der strom seiner rhythmischen reihen eine einheit bilde und so weit als möglich gleichsam zwischen festen ufern hinlaufe, folglich als kein stückwerk mühsamer art erscheine und dabei an rechter stelle (z. b. am schlusz des verses) durch geschickten tonfall sich abschliesze. wir meinen wohlentfaltete versreihen wie die folgenden:

Venedig liegt nur noch im land der träume, —
und wirft nur schatten her aus alten tagen. —
von bebender wimper tropft der nacht zähre mir. —
dem leiht sie phantasie und witz in üppiger verbindung —
und der dichter sagt den brettern ein entschiednes lebewohl.

diese auf die melodie hinwirkende volle zeile erstreckt ihre wirkung noch viel weiter. sie führt auch über zeit und raum hinweg, so dasz der leser und hörer unterdessen die entfernung des weges und das für die zurücklegung desselben erforderliche masz der tage und stunden gewissermaszen vergessen hat, wenn er an einem gewünschten ziele anlangt. das wird deutlich aus folgender zeile des Pindar ersichtlich, welcher den Argonautenzug schildert und die seefahrer von Jolkos bis an den rand des schwarzen meeres hingeleitet durch folgende zeile:

unter beflügeltem handwurf — tanzte ruhlos — über die wellen das schiff.

geteilt in drei stücke von kurzer pause, malen die rhythmen dieses verses die gesamte wegstrecke nebst zwischenzeit so vollkommen aus, wie es schwerlich mit dem pinsel der prosa geschehen könnte, geradezu zauberhaft.

Zehntens erhellt die wunderbare flüssigkeit des metrischen sprachstoffs aus der leichtigkeit seiner umwandlung. schon eine einzige silbe reicht hin, den charakter einer rhythmischen zeile zu verändern, sei es dasz wir eine silbe hinzufügen oder eine weglassen; die hinzufügung erweitert den rahmen für den ausdruck ungemein, die abtrennung hat vielerlei wirkungen. insbesondere vermag der metriker einem verse durch den leichtesten eingriff in seine noten den stempel des komischen elementes aufzudrücken oder tragische rhythmen in komische umzusetzen. der sechsfüszige iambe des trauerspiels erhält von dem lustspieldichter eine freiere bewegung durch den zusatz mehrerer kürzen; ebenso die trochäische zeile, die sich bald kürzen, bald verlängern läszt. die iamben werden namentlich durch die kürzen flüchtiger, belebter und rascher; es geschieht nicht deswegen, damit sie bei dem lustspiel in ihrer feierlichkeit sinken oder, wie G. Hermann kaum halbrichtig meint, mehr der

sprache des gemeinen lebens sich nähern. letzteres kann nie hauptabsicht eines guten dichters sein! auch die vermutung Hermanns, die anapästen müsten bei den tragikern stets und streng in ihren 'systemen' erhalten werden, nur der lustspieldichter dürfe sie in 'langzeilen' (tetrameter) ausstrecken, verfällt einem zwiefachen bedenken. erstens sind die überreste der attischen dichter zu gering, als dasz wir berechtigt wären, maszgebende urteile über die von ihnen gebrauchten formen zu fällen; wir dürfen nur bis zu einem gewissen grade unsere ansichten äuszern. Ottfried Müller, der grosze altertumsforscher, wurde daher von ihm auch in diesem punkte keineswegs gründlich widerlegt. zweitens, was Hermann aus mangel an umsicht nicht beachtet hatte, jene anapästischen tetrameter sind durchaus nicht von einer stets entschiedenen komischen färbung, welche sie auf den lustspielton beschränkt hätte; im gegenteil, sie sprühen erhabene und tiefsinnige funken, wie nicht leicht eine zweite form der rhythmik, bei Aristophanes sowohl als bei Platen. auszerdem ist der ton des versmaszes selbst ganz und gar der nemliche, wir mögen letzteres spalten oder in die länge reihen; der inhalt dann entscheidet über scherz und ernst. genug davon. nur ein einziges beispiel[2] von der art und weise, wie Aristophanes einer trochäischen reihe, die sonst eine stets tragische färbung hat, den komischen stempel gibt, wollen wir zur erläuterung des gesagten anführen.

Was gehört dazu? ein leichter strich! der trochäische tetrameter bei den tragikern lautet regelrecht:

hochgeschürzter Perserinnen tiefverehrte königin, —
unbewachte schätze flöszen keine schen den menschen ein.

diesen ernst dahinwogenden strom der zeile durfte der komiker nicht immer beibehalten, wenn er scherz und heiterkeit durch die form zugleich unterstützen wollte. von Aristophanes besitzen wir in den 'wolken' ein beispiel, das einzig in seiner art ist, wie er dem charakter dieser zeile einen komischen stempel aufdrückte, und zwar mit erstaunlicher leichtigkeit: er verkürzte statt der länge nur eine einzige silbe der ersten hälfte, um diesen vers zum komischen tanzverse umzugestalten, einen hüpfenden gang der rhythmen hervorbringend. er setzte nemlich am schlusze der ersten hälfte einen choriamben statt zweier trochäen (–⏑⏑– für –⏑–⏑), indem er sagte:

wer dergleichen plunder belacht, bleibe fern von meiner kunst,

anstatt etwa zu setzen:

wer dergleichen plunder auslacht, bleibe fern von meiner kunst.

diese geringe abänderung war jedoch eine entscheidende für den vers. denn sie hatte sogar die wirkung, dasz er den ersten trochäus der ersten wie der zweiten zeilenhälfte mit doppellänge vertauschen

[2] aus mangel an raum können wir nicht von den zeilen reden, welche z. b. Aristophanes aus trochäen und iamben für den lustigen tanz der chöre zurechtschneidet.

durfte, ohne dadurch den trochäischen rhythmus der ganzen zeile aufzuheben! er bildet daher die zeilen auch so:

gleichwohl als ein solcher poet, prunk' ich nicht mit stolzem haar, —
zweitens kommt Hermippos und schmiert gleichfalls auf Hyperbolos.

der trochäische gesamtklang bleibt trotzdem unverletzt; die freiheit des längengebrauchs dient hier zur malerei.[3] so musz die ganze parabase aufgefaszt werden.

Für die anregung des weiterforschens genügen wenige beispiele. sie hätten in das unendliche vermehrt werden können. die metrik spielt auf keiner strohfiedel; freilich eine solche ist die äuszere seite dieser kunst, nichts weiter, so lange man ihre innere seite nicht beachtet, nicht erkennt, sondern blosz sich ängstlich danach umsieht, dasz an dem schema nicht etwa eine silbe falsch gemessen sei, d. h. gegen die vorschrift des maszes. und diese gerade ist es, welche die metrik in weitesten (doch nur deutschen!) kreisen allmählich in verruf gebracht hat. 'silbenstecherei', schrie man jahrzehnte lang. 'wir brauchen keine solche strenge.' 'sie ist nutzlos und erschwert das dichten.' 'sie ist unnatürlicher ausdruck der sprache.' darauf antworten wir jetzt einfach: die gröste sorgfalt in dem silbengebrauche ist unerläszlich, wenn wir anders das gesamte sprachbild zu möglichster vollendung führen wollen, und die antike philologie hat sich das höchste lob für die aufdeckung und feststellung der unzähligen versgerüste erworben, weil ohne deren kenntnis auch die innere seite der metrik eine verborgene welt gegblieben wäre! ich wiederhole den satz: ohne die genaueste silbenmessung gibt es keine metrik überhaupt.

Grosze mühe bereitet allerdings zuweilen die herstellung des äuszeren schema selbst dem meister der sprache. die mühe indessen darf dem autor nicht geschenkt werden, er musz sich üben und so lange den ausdruck bessern, bis er den geringsten anstosz weggeschafft hat. man spottet über das feilen des versificators und verwirft es, weil man — den natürlichen gusz der darstellung störe. nur dem Deutschen war es vorbehalten, die feile zu verwerfen. wir wollen jetzt dem sprüchwort der Italiener folgen: 'der stein musz manchen schlag erhalten, ehe eine statue aus ihm wird'. unterliegt doch der feile auch die vollendung der prosa; — man leugnet es umsonst.

Gelingt es aber die sprachnoten zu bewältigen und den stoff auszumeiszeln, so tritt aus der klaren grundfläche, die zu dem reinsten spiegel geworden ist, das bild des menschlichen geistes uns hell und anlockend entgegen, immer vorausgesetzt, dasz die obigen fingerzeige von seiten des metrischen dichters beobachtet sind, damit er

[3] G. Hermanns erklärung dieses rhythmus ist viel zu künstlich. er spricht nutzlos von zwei basen der zeile, unbekannt wie er war mit der innern formseite und dem einflusse derselben.

geist, herzschlag und gefühl seines innern gleichsam photographiere. künftighin soll daher niemand mehr behaupten, dasz die kunstpoesie unnatürlich sei, seelenlos und flach; niemand soll mehr sagen, dasz die volkspoesie irgend einen vorteil gegenüber der sogenannten kunstgattung voraushabe. denn auch die volkspoesie verkörpert diesen seelenspiegel, sobald sie aus der mündlichen fortpflanzung richtig durch die schrift aufgezeichnet worden ist, also keine fehler oder lücken aufzeigt, die von modernen germanisten teils übersehen, teils mit seltsam gesuchten hilfsmitteln ausgeglichen werden.

Wir sprechen also hier nur von den zielen der neuhochdeutschen sprache, eines dialects, der am meisten vollendungsfähig ist. wenn manche germanisten (wie sie ohne rechten grund sich nennen!) zur offenbarung ihres eigenen tiefsinns fortfahren, die messung des mittelalters als beste richtschnur anzuempfehlen, so vergessen sie den charakter unserer heutigen allgemeinen sprache, der ein anderer ist, nachdem er durch Luther geweiht worden war; sie vergessen auch, dasz sie die aus ihr aufgegangene glanzepoche unserer seit der mitte des achtzehnten jh. erschienenen sterne verdunkeln, schwächen, verneinen, indem sie gewissermaszen den nach vollendung fortringenden strom der neuhochdeutschen rede durch gelehrten überfleisz abdämmen. bleiben wir bei der richtung eines Goethe, Schiller und ihrer hochverdienten nachfolger; wer möchte einem blosz theoretischen unterfangen zum schaden der nation glück wünschen? in meiner knabenzeit sagten unsere schulbücher von dem Rheinstrome aus, er entspringe in der Schweiz, durchlaufe mit mächtigen wogen die westlichen gefilde Deutschlands und 'verliere sich bei Holland zuletzt — im sande'. heutzutag lehrt man nicht mehr so mittelalterlich.

Leipzig. Johannes Minckwitz.

---

## (11.)

## DER PSYCHISCHE WERT DES EINZEL- UND DES CLASSENUNTERRICHTES.

eine psychologisch-pädagogische monographie.
(fortsetzung.)

### II.

Welches sind die forderungen, die die gesellschaft als ein von einem geiste durchdrungener, durch eine sprache belebter und durch ein ziel bestimmter organismus an einen jeden erziehenden unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht vermag denselben am geeignetsten rechnung zu tragen?

1. Die forderungen der gesellschaft an den unterricht, insofern sie ein organismus ist, welcher von einem geiste durchdrungen wird.

Neben den unzähligen verdiensten Herbarts um das wissenschaftliche leben ist eines der grösten und folgenreichsten, welches er sich erworben, dasz er die gesetze des individuellen bewustseins auf das die gesellschaft beherschende übertragen und in passender weise angewendet hat.[37] kann man nach dem vorgange dieses philosophen von einem öffentlichen bewustsein sprechen, so musz man dessen zustände, also dessen vorstellungen, zugleich als zustände des individuellen bewustseins betrachten, weil ja die gesellschaft nur in einer gröszeren anzahl von individuen bestehen kann. diese den einzelnen individuen gemeinsamen vorstellungen bilden den sogenannten bildungsschatz, welcher das resultat einer jahrtausende langen arbeit ist. wird derselbe durch den unterricht den einzelnen individuen vermittelt, so werden die letzteren in dieses öffentliche bewustsein eingeführt, eine thatsache, deren notwendigkeit bereits Kant bei besprechung der 'praktischen erziehung' gedenkt.[38]

Welcher unterricht am besten geeignet sein dürfte, dieses öffentliche, sociale bewustsein zu entwickeln und zu fördern, liegt klar zu tage und wird aus folgendem besonders erhellen.

Indem bei dem einzelunterrichte nur dem einen individuum diese bildung vermittelt wird, nimmt dieselbe einen mehr subjectiven charakter an und wird, ohne dasz es der lehrer gerade beabsichtigt, auch solche verbindungen in dem individuellen bewustsein eingehen, die nur der momentanen verfassung desselben adäquat sind. auf diese weise wird die subjectivität des einzelnen im gegensatze zu dem objectiven charakter des socialen bewustseins ausgebildet und gefördert. das deutsche wesen, welchem schon von hause aus der charakter des insichgekehrtseins eignet, erhält dadurch besonders eine reichliche nahrung und verknorrt somit leicht zu jener eigenschaft des spieszbürgerlichen, um derenwillen es so oft die zielscheibe fremden spottes und fremden hohnes geworden ist. tritt nun später, wie es gar nicht anders sein kann, der zögling, welcher einen derartigen unterricht genossen hat, vollständig in die gesellschaft

[37] auszer Herbarts praktischer philosophie und seinen kleineren psychologischen arbeiten vergleiche besonders dessen lehrbuch der psychologie, u. a. § 240: 'die psychologie bleibt immer einseitig, so lange sie den menschen als alleinstehend betrachtet. in dem ganzen jeder gesellschaft verhalten sich die einzelnen personen fast so, wie die vorstellungen in der seele des einzelnen, wenn die geselligen verknüpfungen eng genug sind, um den gegenseitigen einflusz vollständig zu vermitteln'. vergl. auszerdem Lotze mikrokosmos III bd. s. 70 ff.; dr. Lindner psychologie der gesellschaft. dr. Mayr die gesetzmäszigkeit im gesellschaftsleben; dann verschiedene hier einschlägige abhandlungen in Lazarus und Steinthals zeitschrift für völkerpsychologie und vergleichende sprachwissenschaft u. a. m.

[38] Kant pädagogik s. 101. ähnliches auch bei Strümpell vorschule der ethik s. 136 ff.

ein, so findet er sich, weil die vorstellungen in dem bewustsein derselben andere verbindungen, als wie sie in dem seinigen zu treffen sind, zeigen, verlassen und deshalb dem gefühle des unbehagens und isoliertseins überliefert. bestrebt, diesem gefühle sich zu entschlagen und seinen gewohnten inneren frieden wieder zu erhalten, wird er entweder sein eignes selbst verleugnen und sich der öffentlichkeit rückhaltslos übergeben, oder in das eigne innere flüchten und dort das leben eines einsiedlers führen. da der mensch nun schwerlich sein eignes selbst aufgibt und der öffentlichkeit opfert, wird er lieber den letzteren weg einschlagen und auf diese weise, wenn sein selbstgefühl ein, wenn auch nur einseitig gesteigertes gewesen ist, zum sonderlinge, der gesellschaft gegenüber zum particularisten werden. die geschichte und besonders die deutsche ist reich an beispielen dieser art. treffend sagt in dieser beziehnng Willmann[39]: 'wohl soll bildung etwas nivellierendes haben und besonders deutsche bildung an der anfhebung des particnlaristischen elementes arbeiten; aber dies geschieht nicbt, wenn über das individuelle schlechtweg hinweggeschritten, sondern wenn es maszvoll gepflegt wird, indem es stets im zusammenhange mit dem ganzen, allgemeinen bleibt'. von diesem gesichtspunkte aus erscheint uns der privatunterricht, welchen die regierenden stände im 17n und im 18n jahrhundert genossen, einen anteil an den particularistischen gelüsten nnd dem damit eng verbnndenen schmählichen verfall der ehemals so geachteten deutschen nation zn tragen, während wir keineswegs anstehen, zu behaupten, dasz der öffentliche unterricht in unserem jahrhundert einen wesentlichen beitrag zur erstehung eines neuen reiches nnd eines neuen volkes geliefert habe nnd noch bedeutende stützen für dasselbe in znkunft gründen werde. der classenunterricht allein vermag vollkommen den bedingungen eines öffentlichen bewustseins zu entsprechen. dies klar erkannt zu haben, bleibt ein unsterbliches verdienst, welches sich Fichte, wenn auch in seinem patriotischen eifer zu weit gehend, durch seine 'reden an die deutsche nation'[40] erworben hat. von einem gleichen patriotischen geiste beseelt, ruft Eduard Zeller[41] aus: 'ist denn aber die sittliche und intellectuelle erziehung der heranwachsenden generation keine solche gemeinsame angelegenheit? ist sie etwa nur sache der einzelnen, der familien oder der kirchen? beruht nicht das wohl und die bildung des volkes darauf, dasz sie in der rechten weise geleitet werde, der bestand nnd zusammenhalt des gemeinwesens darauf, dasz alle seine teile in éinem geiste gebildet, mit einer gesinnung erfüllt werden?'

Im öffentlichen unterrichte wird der bildungsstoff von den einzelnen zunächst mit dem bewustsein empfangen, dasz er nicht für das einzelne individuum, sondern für viele bestimmt sei; hier wird

[39] dr. Willmann pädagog. vorträge s. 67.
[40] J. G. Fichte reden an die deutsche nation. besonders 10e und 11e rede.
[41] Eduard Zeller kirche und staat s. 236

daher, um ein gesamteigentum zu erzielen, alles subjective von den im verlaufe des unterrichtes gewonnenen vorstellungsverbindungen abgestreift, indem diese von mehreren vollzogen werden und für eine gröszere anzahl bestimmt sind. jede classe nimmt deshalb den charakter einer gesellschaft im kleinen an, deren bewustsein das der gesamtgesellschaft, wenn es dieses nicht selbst schon ist, doch mit einer geringen subjectiven färbung darstellt. somit werden auch die einzelnen sehr leicht am bewustsein des ganzen volkes teilnehmen können, ohne dasz sie dabei auf ihr volles selbst verzichten müsten. nur so ist es möglich, dasz der geist der gesellschaft gehoben werden kann, und nicht eher werden die wogen, welche gegenwärtig den socialen körper durchtoben, sich legen, nicht eher wird eine rettung der gesellschaft aus der gegenwärtigen krisis möglich sein, bevor man nicht durch einen gut erteilten classenunterricht das sociale bewustsein von allen widerstrebenden elementen gereinigt und durch feste ideenverbindungen gehoben haben wird. denn wo in einem individuum und somit auch in einer gesellschaft an die stelle des einen bewustseins verschiedene treten, da ist der grund zu jenen geisteskrankheiten gelegt, die, wenn nicht bald die einheit herbeigeführt wird, immer weiter um sich greifen, den klaren blick rauben und schlieszlich zur vollen auflösung führen. betreffs dieser thatsache, 'dasz das individuum für sich allein nie begeistet, nie mensch wird, sondern es nur wird als lebendiges glied eines gröszeren ganzen'[42], sagt Schleiermacher in einem seiner briefe sehr richtig[43]: 'unserer zeit fehlt das beste, die hingabe an das ganze und das leben in demselben, mit einem worte — der gemeinsinn. leute, die bis zum 16n jahre ihres lebens innerhalb des hauses verbleiben, sind mit dem 17n bereits zu alt, denselben noch zu lernen'.

Aus den vorstehenden, wenn auch nur den charakter einer skizze tragenden darstellungen wird erhellen, dasz die gesellschaft in ihrem eignen interesse den einzelunterricht zu beseitigen suchen, den öffentlichen unterricht aber verteidigen musz.

Es genügt aber keineswegs, dasz das bewustsein der gesellschaft gehoben werde, vielmehr musz dieses bewustsein zu einem s o c i a l e n s e l b s t b e w u s t s e i n und mit diesem zu einem socialen selbstgefühle erhoben werden.

Versuchen wir die entstehung desselben in kürze zu entwickeln und mit hilfe des gewonnenen eine antwort auf unsere frage zu geben!

Nach dem obigen ist es klar, dasz das individuum erst dann zu einem bewustsein seiner kraft gelangen kann, wenn es innerhalb aller seiner appercipierenden vorstellungsgruppen einen mittelpunkt das 'ich', gefunden und allen seelischen inhalt auf denselben bezogen hat. von einem wissen von sich, von einem selbstbewustsein kann

[42] dr. A. Dulk tier oder mensch? s. 190.
[43] Schleiermacher briefwechsel. briefe an seine freundin.

aber dann immer noch nicht die rede sein, da ja dieses erst dann eintritt, wenn das individuum beginnt, zwischen sich und einem andern als dem 'du' zu unterscheiden; höher steigt das individuelle bewustsein, wenn es des gemeinsamen zwischen sich und dem 'du' inne wird und für dasselbe einen mittelpunkt zu gewinnen sucht. diesen, der keineswegs ein wirklicher, sondern ein eingebildeter, idealer ist, findet es in dem 'wir' als dem ausdruck der gemeinsamkeit in der scheinbaren verschiedenheit. — Gleiche verhältnisse herschen nun auch im socialen bewustsein. ist dieses der verschiedenheit der einzelnen unter einander und mit dieser nach und nach des gemeinsamen besitzes aller inne geworden, so sucht es für dieses gemeinsame ganz naturgemäsz einen appercipierenden mittelpunkt und findet denselben in dem idealen 'wir'. auf diese weise wird das sociale bewustsein zu einem socialen selbstbewustsein.

'Ob classen- oder einzelunterricht', das ist nach dem vorliegenden eine fast müszige frage. wenn es nach dem vorigen dem einzelunterrichte kaum möglich sein konnte, das individuelle bewustsein ohne kampf mit dem socialen in einklang zu bringen, so musz es ihm hier noch schwerer fallen, das selbstbewustsein des einzelnen zu demjenigen der gesellschaft zu erheben. da das individuum von jugend auf in den traditionen der familie aufgewachsen ist, ohne dasz es irgend ein bedeutendes gegengewicht gegen diese einseitigkeit, vielleicht nach dieser seite hin sogar noch bestimmte verstärkungen von seiten der eltern erhalten hat, so kann ein einzel-, also privatunterricht die vorhandenen keime nur pflegen und dünkel, selbsteingenommenheit als gefährliche frucht hinterlassen. ein gesteigertes familienbewustsein wird an stelle des zu erzeugenden socialen selbstbewustseins das schlieszliche resultat aller unterrichtlichen veranstaltungen und bemühungen sein. schon hier leuchtet die notwendigkeit eines öffentlichen, d. h. classenunterrichtes und die wahrheit der worte Eduard Zellers ein, wenn er sagt[44]: 'es ist von groszer wichtigkeit, dasz die schule schon in den kindern gegen den trennenden einflusz der dogmatischen gegensätze' — wir erweitern dies und sagen: der socialen gegensätze — 'in dem gefühle der sittlichen gemeinschaft, der nationalen zusammengehörigkeit, der gleichartigen menschenrechte und menschenpflichten ein kräftiges gegengewicht schaffe'.

Genährt mit dem gleichen wissensstoffe, sucht bei dem classenunterrichte das 'ich' der einzelnen dieses gemeinsame auf eine einzige quelle zurückzuführen, oder in einem centrum zu fixieren, und wie von selbst entsteht schon bei den kleinen, den sogenannten elementarschülern, das 'wir' als ausdruck eines vorhandenen socialen selbstbewustseins. ist dieses gemeinsame dasselbe, was die gesamtgesellschaft bewegt, so erweitert und verstärkt sich dieses entstandene classenbewustsein gar bald und leicht zum socialen selbst-

[44] Eduard Zeller kirche und staat s. 234.

bewustsein; ist es dagegen nur auf einen kleineren kreis beschränkt, und sucht sich dieses 'wir', wie es in seiner natur liegt, ebenfalls zu erweitern und zu verstärken, so ist dieser übergang erschwert; notwendigerweise tritt dann eine ideale steigerung und erweiterung ein, mit einem worte, das selbstbewustsein der classe nimmt jene form an, in welcher wir es als 'corpsgeist' bezeichnen. wie stark derselbe aber zu werden vermag, weisz jeder, der eine öffentliche schule besucht oder die geschichte einiger der bekanntesten gröszeren schulanstalten gelesen hat. — Bedeutend ist daher der einflusz, welchen das sociale selbstbewustsein einer schule, wenn es in der rechten art und weise geleitet wird, auf die entwicklung und entfaltung der nationalität ausübt.

Sich eins wissen mit dem ganzen und das die nation berührende auf sich selbst als ein glied derselben beziehen, ist daher eine wesentliche folge des classenunterrichtes. deutlich erkannte dies Fichte; nicht nur den unterricht, sondern die ganze erziehung wollte er im hinblick auf das alte spartanische leben zu einer vollständig nationalen gestalten.[45]

Wo aber ein starkes sociales selbstbewustsein vorhanden ist, herscht selbstverständlich auch ein g e s t e i g e r t e s s o c i a l e s s e l b s t g e f ü h l. es leuchtet ein, dasz der classenunterricht dieses sociale selbstgefühl am besten zu entwickeln und zu pflegen vermag. wie der schüler mit ehre seiner classe, so gedenkt der patriot mit einer wahren begeisterung seines vaterlandes. die neueste geschichte beweist dies deutlich genug, wie gerade die schulen und selbst die niedrigsten im geiste mit glühenden gefühlen die heimischen söhne ins blutige feld begleiteten, wie viele ihrer angehörigen mit verleugnung ihres eignen selbstes das teuerste für den heimischen herd geopfert haben! wären diese erscheinungen wohl möglich gewesen, wenn aller unterricht den charakter eines privaten geschäftes an sich getragen hätte, wenn nicht schon in der jugend in der gemeinsamkeit das sociale selbstgefühl entstanden und reichlich genährt worden wäre? kaum glauben wir, diese frage bejahen zu dürfen!

Nach allen diesen betrachtungen leuchtet es ein, dasz die gesellschaft bemüht sein musz, den öffentlichen, d. h. den classenunterricht zu einem vollständig obligatorischen zu gestalten, den einzelunterricht dagegen möglichst zu beschränken, wenn nicht gänzlich zu beseitigen.

Hängt somit die möglichkeit eines öffentlichen bewustseins und mit diesem die einer einheitlichen gesellschaft[46] davon ab, dasz der einzelne in die gemeinsame vorstellungswelt derselben eingeführt und deshalb zu einem freien verkehr in beiden befähigt werde, so

---

[45] dies war der zweck seiner sämtlichen 14 'reden an die deutsche nation', welche er, umringt von den Franzosen, im winter 1807/1808 in Berlin gehalten hat.

[46] vergl. dr. A. Dulk tier oder mensch? s. 198.

Digitized by Google

ergibt sich die eminente wichtigkeit der sprache[47] von selbst. diese ist es, welche die gesellschaft zu einem lebendigen organismus zu gestalten vermag.

2. Welches sind die forderungen, die die gesellschaft bezüglich ihrer sprache an einen jeden erziehenden unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht eignet sich am besten, denselben zu entsprechen?

Haben wir bereits oben der sprache als eines das denken klärenden, das gemüt vertiefenden und zur gewissenhaftigkeit führenden mittels gedenken und deshalb den classenunterricht als den besten und geeignetsten bezeichnen und empfehlen müssen, so finden wir sie hier, wo es sich um den gegenseitigen verkehr der individuen handelt, auf der höhe ihrer bedeutung; ist sie es doch, durch welche wir allein eine lebendige, nach innen, wie nach auszen gedeihende gesellschaft als möglich vorauszusetzen vermögen. wie der einzelne durch die sprache seine ganze individualität in ein äuszeres gewand zu kleiden und dadurch erst, sich selbst zu erkennen zu geben, befähigt wird, so prägen sich auch die eigentümlichkeiten eines ganzen volkes deutlich in derselben aus. es ist daher von wichtigkeit, dasz jeder, der die eigentümlichkeiten einer gesellschaft in sich aufnehmen soll, zu einem klaren bewustsein der sprache derselben geführt werde; denn nur so ist es ihm möglich, am leben des ganzen einen thätigen anteil zu nehmen. zwar wird das kind schon von früher jugend an der sprache und ihrer eigentümlichkeiten teilhaftig; allein zu einem klaren bewustsein derselben gelangt es wegen des eintretenden bewustlosen gebrauches keineswegs. der einzelunterricht, der, wie oben gezeigt worden ist, nur zu bald und zu leicht die neigung annimmt, mit der sprache in den ton der gewöhnlichen unterhaltung einzulenken und sie somit bewustlos zu gebrauchen, ist also nicht geeignet, ein bewustsein der specifischen eigentümlichkeiten derselben zu erzeugen. ihm haben wir es sicherlich neben anderen mitwirkenden factoren mit zuzuschreiben, dasz unsere so reiche und schöne sprache im 17n und im 18n jahrhundert nur auf das gemeine volk beschränkt blieb, dasz der scheinbar gebildete mit geringschätzung, ja mit verachtung auf dieselbe herabsah, während er sich mit einer fremden sprache einer fremden gesellschaft in die arme warf und mit deren sprache auch deren leichtfertigkeit in kunst, wissenschaft und sitte in vollen zügen einsog. heute noch kranken wir an den folgen der zeit einer preisgegebenen sprache, heute noch sucht der leichtfertige gebrauch unserer edlen muttersprache fremde flitter auf das nationale kleid

[47] dr. A. Dulk tier oder mensch? s. 191: 'es ist klar, dasz das individuum nur scheinbar der schöpfer des geistes, in wahrheit vielmehr der träger nur eines gemeinsamen schatzes oder lebens ist, welches, in den unsichtbaren leib der sprache gehüllt, gleichsam über ihm, in ihm wirkt und lebt, ihm, dem erreger desselben, seine kraft und sein wesen mitteilt.

zu flicken. mag man die beseitigung jener üblen zeit auch noch so manigfachen und verschiedenen factoren zuschreiben, mag man den zeitgeist, die deutschen sprachgesellschaften, die verdienste A. H. Franckes oder sonst etwas als den befreier vom fremden joche feiern, wir sind der festen überzeugung, dasz der nach den zeiten des 30jährigen krieges ins leben gerufene öffentliche unterricht, wenn auch noch so schlecht und naturwidrig erteilt, in seiner wachsenden ausdehnung und vertiefung hauptsächlich die muttersprache und deren nationale eigentümlichkeiten zum bewustsein gebracht hat. der öffentliche unterricht verlangt, wie wir abermals wiederholen, eine laute, klare und gemessene sprache und befördert dadurch die deutliche ausprägung aller ihr eigentümlichen momente. wo aber diese zum bewustsein gekommen sind, da können sich fremde worte wegen ihrer offenbaren kälte, welche sie den mutterlauten gegenüber an sich tragen, nicht erhalten; wie von selbst verlassen sie das terrain und machen einfacheren und durchsichtigeren worten platz. kann somit ein gut erteilter und gut disciplinierter öffentlicher unterricht wesentlich zur reinigung der sprache von fremden elementen und zu einer scharfen ausprägung ihres charakters beitragen, so vermag er auch besonders eine vertiefung in ihre individualität und eine reichere gestaltung und entfaltung derselben zu begründen. kaum wird man dies für möglich halten, und doch besteht es in wahrheit! wenn es besonders ein charakteristikum unverdorbener kinder ist, sich rückhaltlos der auszenwelt zu öffnen, eine thatsache, die vielen unserer sprichwörter das leben verliehen, so kann es uns nicht wunder nehmen, wenn dieselben durch ihre sprache den in ihren familien herschenden eigentümlichkeiten, welche diese in bezug auf auffassung des äuszeren und gestaltung des inneren willkürlich oder unwillkürlich beachten, einen klaren ausdruck geben und sie somit zu einem gemeingute ihrer umgebung machen. dadurch gewinnt die sprache an manigfaltigkeit, erregt die aufmerksamkeit und bringt sich auf diese weise eigentlich in jedem individuum selbst zum klaren bewustsein. wer einmal selbst in der schule gestanden und ein gehör für diese feinheiten der sprache gewonnen hat, wird das gesagte nur bestätigen müssen. es ist deshalb an der zeit, im interesse unserer sprache und im interesse des inneren lebens der gesellschaft den einzelunterricht mehr und mehr fallen zu lassen, soweit nicht gewisse ausnahmefälle ihn erheischen, über deren vorkommen wir am schlusse noch einige worte sprechen werden.

Soll aber die gesellschaft eine einheitliche und festgeschlossene bleiben, so musz auch die sprache eine allgemeine, d. h. eine von allen gliedern verstandene sein. so lange eine sprache eine lebende ist, so lange wird sie auch den notwendigen wandlungen, welche sich im geiste der einzelnen, wie der gesellschaft allmählich vollziehen, entsprechend sich gestalten und so die durchlaufenen perioden derselben in sich, in ihrer ganzen entwicklung aufweisen müssen.

wie nun das leben des geistes bestimmten notwendigen gesetzen bei seiner entfaltung unterworfen ist, so musz auch die sprache wegen ihres innigen zusammenhanges mit demselben ähnlichen notwendigen entwicklungsgesetzen sich beugen, die trotz der scheinbaren sprachlichen freiheit und ungebundenheit überall scharf hervortreten und eine gebührende beachtung verlangen.

Soll deshalb die gesellschaft eine einheitliche bleiben, so musz sie auf eine sicherung der natürlichen entwicklung der sprache stets bedacht sein. ob für diesen zweck der einzelunterricht oder der classenunterricht der passendste sei, kann nach dem vorigen kaum zweifelhaft sein, wird aber aus folgendem des weiteren erhellen.

Wie die eigentümlichkeit der auffassung, so ist die benennung und die gebrauchsweise der worte in den einzelnen familien ebenfalls, wenn auch nicht eine gänzlich verschiedene, so doch individuell gefärbte und daher subjective. der unterricht, welcher innerhalb einer solchen familie erteilt wird, vermag dies kaum zu beseitigen, weil bei ihm die eigentümlichkeiten wegen des mangels eines entsprechenden gegensatzes nie zum klaren bewustsein gelangen können. mit der zeit prägen sich dieselben immer deutlicher aus und können im laufe weniger jahre durch allmähliche, wenn auch unbewuste summierung und potenzierung manchen worten eine andere bedeutung oder wenigstens einen eigentümlichen accent verleihen, welcher verunstaltungen und umformungen derselben einen günstigen boden bereitet. auf diese weise vermag der einzelunterricht, ohne es zu beabsichtigen, die sprachlichen eigentümlichkeiten mancher familien zu fixieren und somit gesonderte kleinere kreise in der sprache hervorzurufen. wie gar manches wort mag in dieser art und weise in sonst dominierenden familien einer umprägung unterworfen und als fremde münze in umlauf gesetzt worden sein! nicht unbedeutend ist die anzahl derjenigen worte unserer sprache, welche auf diesem wege einen anderen sinn und eine andere bedeutung erhalten haben. — Dieser erscheinung gegenüber vermag nun der classenunterricht, welcher die kinder verschiedener familien zusammenführt, vermöge des vielseitigen umganges, der durch ihn gegeben ist, und dessen bedeutung für die sprache besonders durch Herder[46] erkannt worden ist, einesteils manches zu beseitigen, andernteils manches zu verhüten. gerade in seinen empfänglichsten und daher für das ganze künftige leben höchst wichtigen jahren nimmt hier der einzelne während der unterrichtlichen mitteilung, ohne dasz es beabsichtigt wird, gar manche einseitigkeit seiner sprachlichen associationen wahr,

[46] Herder Sophron s. 153: 'am innigsten aber wird sprache und rede durch umgang gebildet; und leider wir Deutsche nutzen den umgang zur bildung unserer sprache fast gar nicht: daher heiszen wir bei anderen nationen so oft stumme oder ungeschickt sprechende, grobe barbaren'. vergl. dazu Ulrici gott und der mensch I bd. leib und seele s. 622 ff.

deren correctur dann von selbst zur notwendigkeit sich gestaltet[49] und einen objectiv giltigen charakter der sprache begründet. gröszere fortschritte könnten in dieser beziehung die schulen noch aufweisen, wenn sie sich sonst zu einem der natur angemessenen sprachunterrichte verstehen und jene unleidlichen grammatischen bemühungen aufgeben könnten, welche eher einer tortur für die kindliche seele, als einem unterrichte zu vergleichen sind. — Somit müssen wir auch in betreff der sicherung einer naturgemäszen entwicklung der sprache dem öffentlichen, dem classenunterrichte den vorzug zuerkennen.

Wenn nach dem bisherigen die sprache denselben wandlungen, also auch denselben fortschritten huldigen musz, welche der menschliche geist in seinem streben durchzumachen hat, so kann es uns nur wundern, dasz, obgleich der geistige fortschritt in unserer zeit ein weit gröszerer ist, als derjenige der früheren, die sprache bezüglich ihres wortreichtums einen langsameren gang beobachtet, als es wohl sonst zu erwarten wäre. mag man auch anfangs diese thatsache als befremdend auffassen, so wird sie uns doch klar, wenn wir bedenken, dasz die worte eigentlich nur zeichen für allgemeine vorstellungen, also begriffe darstellen. je mehr demnach der inhalt eines solchen berichtigt und vermehrt wird, desto manigfaltiger wird alsdann der sprachliche gebrauch desselben sein. auf diese weise erfährt die sprache eine wahre 'verdichtung', und diese sprachverdichtung zu fördern und zu einer gleichmäszigen zu gestalten, musz eine hauptaufgabe für die gesellschaft sein, wenn sie eine einheitlich wachsende genannt werden will.

Treten wir mit dieser forderung an unsere frage heran, so werden wir kaum in zweifel sein können, welcher unterricht derselben am meisten entsprechen werde. wiederum ergibt sich der classenunterricht als derjenige, welchem wir auch hier den vorzug einräumen müssen. durch die gegenseitige aussprache der kinder über einen gegenstand, zu welcher doch jeder unterricht die hand bieten soll, werden die allgemeinen vorstellungen mit immer reicherem und klarerem inhalte erfüllt und durch den manigfaltigen und vielseitigen gebrauch dem kinde zu einem klaren bewustsein geführt. der einzelunterricht befindet sich hier jedenfalls im nachteile, da ihm die notwendige verschiedenartigkeit der beobachtungen und aussprachen ja gänzlich mangelt. darum auch hier dem classenunterrichte den vorzug!

Wenn die gesellschaft schon in rücksicht auf den geist, welcher sie trägt, und im hinblicke auf die sprache, die sie belebt, der öffentlichkeit des unterrichtes das wort reden muste, so wird das noch deutlicher, wenn wir die aufgabe derselben in betracht ziehen.

---

[49] Herder Sophron s. 154: 'sprache ist durch umgang, nicht in der einsamkeit entstanden, durch umgang wird jeder ausdruck in ihr gewetzt und poliert'.

Digitized by Google

3. Welches sind die forderungen, die die gesellschaft in betreff ihres zieles, mithin ihrer aufgabe an den unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht vermag denselben am besten zu entsprechen?

Wenn wir von einer aufgabe der gesellschaft sprechen, so können wir dieselbe nur darin finden, dasz sich diese immer mehr und mehr zu einem lebendigen organismus zu gestalten suche. das wesen eines organischen ganzen verlangt nun, dasz keines seiner glieder isoliert und daher müssig bleibe, sondern dasz alle in gleichmäsziger und einheitlicher weise sich bethätigen. wie hier nur die gegenseitige unterstützung der einzelnen teile das leben zu erhalten vermag, ebenso musz in der gesellschaft die gegenseitigkeit und die damit gegebene gegenseitige abhängigkeit zur deutlichen ausprägung, also zum bewustsein kommen.

Welcher unterricht am besten und sichersten dieses bewustsein gegenseitiger bedürftigkeit zu wecken im stande sei, bedarf kaum noch der klarlegung.

Ein mensch, welcher als empfängliches kind seine ausbildung durch einzelunterricht erhalten hat, wird, da er immer der unmittelbare gegenstand der unterrichtlichen masznahmen war, mehr zum bewustsein seiner persönlichkeit angeleitet und sich so in seinem gesteigerten gefühle der unabhängigkeit als einen selbständigen mittelpunkt betrachten lernen. von einem bewustsein der gegenseitigkeit alles socialen verkehrs, geschweige von einer factischen unterstützung und hilfeleistung gegen andere — wird bei ihm schwerlich die rede sein können. würde auf diese weise aller unterricht erteilt werden, so müste sich die gesellschaft im höchsten grade gefährdet fühlen. ganz anders dagegen gestalten sich diese verhältnisse bei dem öffentlichen oder classenunterrichte. hier genieszen alle dieselbe geistige nahrung, hier wird in dem einzelnen durch die correctur, welche er unter der leitung des lehrers von einem seiner mitschüler erfährt, das gefühl der abhängigkeit geweckt. von einem gefühle der selbstüberhebung kann bei einem gut erteilten classenunterrichte kaum die rede sein. weit mehr, als bei dem einzelunterrichte, vermag hier ein geschickter lehrer den einzelnen zu einem bewustsein der bedürftigkeit[50] und mit diesem zu der einsicht zu führen, dasz zu einer vollen selbständigkeit und unabhängigkeit von der umgebung eine gediegene weiterbildung im interesse möglichster lückenlosigkeit des geistigen besitzes geradezu die unerläszliche bedingung sei. zu keiner zeit der geschichte machte sich der mangel eines solchen bewustseins und einer solchen einsicht so fühlbar, als gerade in der gegenwärtigen, welche das wort der 'teilung der

[50] Theodor Waitz allgemeine pädagogik s. 215: 'in der schule fühlt der einzelne, so stark er auch sonst sein mag, sich schwach und bedürftig der anderen, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem leben hier mehr, dort weniger in sie ein, er fühlt sich als glied eines gröszeren ganzen und verwächst mit ihm'.

arbeit' auf ihr programm gesetzt und aller fortschrittsfähigkeit als das nicht zu verwischende siegel aufgedrückt hat. daher musz dieses bewustsein der bedürftigkeit und der daraus folgenden gegenseitigen abhängigkeit den kindern möglichst frühe beigebracht werden. nirgends anders wird dieser forderung in passenderer weise entsprochen werden können, als im classenunterrichte.

Ist aber einmal das bewustsein der gegenseitigen abhängigkeit in den individuen geweckt, so stellt sich von selbst dasjenige der socialen gleichheit ein, welches für den bestand der gesellschaft eine der wichtigsten bedingungen ist. keineswegs wollen wir mit dieser forderung jenen sinn verbinden, der in den kreisen der socialisten damit verbunden zu werden pflegt; keineswegs wollen wir den verkehrten lehren derselben die thore der schule öffnen, im gegenteil ihnen gerade mit obiger forderung energisch entgegenarbeiten. — Indem sich der unterricht, wenn er ein öffentlicher ist, mit den gleichen bildungsstoffen an die kinder verschiedener familien wendet, nimmt die ganze classe mehr den charakter der familiarität an und bringt so den einzelnen mit dem bewustsein gleicher pflichten auch dasjenige gleicher rechte und mit diesem das der persönlichen gleichheit aller bei. wie wir bereits oben erwähnt, beurteilt hier der einzelne den andern nach seinen leistungen, erlangt dadurch ein bewustsein der werte der individuen im socialen körper und gewinnt so die einsicht, dasz nicht stand, nicht geschlecht, nicht glänzende pekuniäre verhältnisse dem einzelnen einen vorzug verleihen, dasz vielmehr ein jeder seinen eigentlichen wert in sich selber trage. in dieser beziehung schlieszen wir uns vollständig den worten Hegels[51] an: 'in der familie gilt das kind darum, weil es kind ist; es erfährt ohne verdienst die liebe seiner eltern, sowie es ihren zorn, ohne ein recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. dagegen in der welt gilt der mensch durch das, was er leistet, er hat den wert nur, insofern er ihn verdient. es wird ihm wenig aus liebe und um der liebe willen, hier gilt die sache und nicht die empfindung und die besondere person. die welt macht ein von dem subjectiven unabhängiges gemeinwesen aus, der mensch gilt darin nach den geschicklichkeiten und der brauchbarkeit für eine ihrer sphären'.

Sogenannte 'fingierte willen'[52], von denen uns das politische leben der beispiele so viele zu liefern vermag, willen also, die nur durch äuszere hilfen, unter denen pekuniäre und standesverhältnisse, wie dies ein blick in das getriebe des menschlichen lebens bezeugt, wohl die bedeutendsten sind, zu dominierendem und nicht immer günstigem einflusse auf das ganze gekommen sind, können bei einem gut geleiteten und gut erteilten unterrichte an mehrere kaum entstehen und zur wirkung gelangen. ist auf grund dieser vorhin erwähnten socialen werte der einzelnen individuen ein gefühl der per-

[51] Thaulow Hegels ansichten über erziehung u. unterricht bd. I s. 26.
[52] dr. A. G. Lindner psychologie der gesellschaft s. 248.

sönlichen gleichheit aller geweckt und zur klarheit erhoben worden, dann wird sich von selbst eine anerkennung der befähigteren von seiten der anderen einstellen und somit ein bewustsein von der notwendigkeit einer socialen gliederung entstehen.

Im interesse des bestandes der gesellschaft müssen wir also auch hier dem classenunterrichte den preis zuerkennen; denn durch ihn allein vermag auch schon den empfänglichen kindern ein bewustsein der socialen gleichheit auf der einen und der notwendigen gliederung der gesellschaft nach dem werte der einzelnen auf der andern seite vermittelt zu werden.

Noch mehr neigt sich das übergewicht auf die seite des classenunterrichtes, wenn es gilt, das durch die bisherigen forderungen bedingte sociale kraftgefühl besonders zu entwickeln.

Der einzelunterricht, welcher nach obigen klarstellungen nicht einmal das individuelle kraftgefühl naturgemäsz zu entfalten vermag, wird an die entwicklung des socialen kaum zu denken, geschweige dieselbe selbst zu fördern vermögen. ein gut erteilter classenunterricht dagegen scheint hierzu das meiste beitragen zu können; denn bei ihm gelangt das kind zu dem bewustsein, dasz durch die gegenseitige ergänzung, welche der unterricht bei der gewinnung von erkenntnissen zu veranlassen hat, auch ungeahnte, selbst bedeutende wahrheiten zu finden sind. versteht es vollends der lehrer, das gewonnene resultat bei der notwendigen zusammenfassung und fixierung desselben als ein solches hinzustellen, welches von den kindern herbeigeführt worden sei, so kann und musz das kind zum bewustsein darüber kommen, dasz das was dem einzelnen nur mit mühe und vielem kraftaufwande erreichbar sein würde, durch das einheitliche zusammenwirken vieler leicht und in kurzer zeit gefunden werden könne. indem es in dem resultate einer gemeinsamen arbeit, an welcher es mit seiner, wenn auch geringen fähigkeit mit teilgenommen hat, eine gewisse leistung von seiner seite erblickt und auf diese weise sein kraftgefühl nährt, wird dieses letztere an der hand der vorstellung der anderen, deren beihilfe die schlieszliche gewinnung des gewünschten zu verdanken ist, zu einem socialen kraftgefühle, in welchem somit zu gleicher zeit bejahung und verneinung des eignen selbstes zum bewustsein kommt. die wahrheit des Schillerschen wortes: 'aus der kräfte schön vereintem streben erhebt sich wirkend erst das wahre leben!' oder die jenes bekannten habsburgischen sinnspruches: 'einheit macht stark!' tritt hier dem kinde klar vor die seele, ohne noch eines besonderen commentars zu bedürfen. deutlich genug zeigt es sich hier, 'dasz das individuum nicht aus sich selbst, sondern aus der gegenseitigkeit, nicht aus der einzelheit, sondern aus der gemeinsamkeit seine macht schöpft'.[53]

---

[53] dr. A. Dulk tier oder mensch? s. 190. vergl. dazu Nahlowsky die ethischen ideen als die waltenden mächte im einzel- wie im staatsleben s. 18 ff.

Ist dieses sociale kraftgefühl, welches die eigentliche wurzel alles gesellschaftlichen geistes und lebens ist, bereits in den kindern geweckt und durch einen sorgfältig erteilten unterricht in naturgemäszer weise genährt und gefördert worden, um wie viel mehr wird es sich dann entfalten, wenn diese als jünglinge selbständig in die gesellschaft eintreten werden! der bestand und das innere gedeihen derselben hängt notwendigerweise mit diesem kraftgefühle zusammen. wäre wohl jemals die gesellschaft ohne dieses sociale kraftgefühl zu jenen errungenschaften gekommen, deren anblick uns heute noch mit bewunderung und ehrfurcht erfüllt? — Aus alledem geht hervor, dasz das kraftgefühl der gesellschaft von groszer wichtigkeit, dasz es aber auch sehr leicht zu schädigen ist. was Dulk[54] in bezug auf das selbstgefühl des einzelnen sagt, können wir mit voller berechtigung auf dieses kraftgefühl des socialen organismus anwenden: 'das selbstgefühl entfaltet sich wie eine blume im sonnenscheine, zieht sich im unwetter zusammen und wird im dauernden regen verschwommen, zu nichte'. — Möge deshalb der classenunterricht, welcher allein den fruchtbaren boden darbietet, auf welchem diese zarte, aber höchst nützliche pflanze zu gedeihen und zur blüte zu kommen vermag, dieselbe in passender weise und mit der sorgfalt des gärtners zu pflegen suchen!

Somit ist es also klar, dasz die gesellschaft im interesse ihres geistes, ihrer sprache und ihrer aufgabe berechtigt ist, einen öffentlichen unterricht zu verlangen und dem privat-, also einzelunterrichte als einem bloszen surrogate eine existenz zu gestatten.

Haben wir bisher diejenigen forderungen aufgesucht, welche das individuum, wie die gesellschaft an einen jeden erziehenden unterricht zu stellen haben, und an ihnen beide unterrichtsarten auf ihren wert geprüft, um uns für die eine, oder für die andere entscheiden zu können, so bleibt uns nun, gemäsz unserer an die spitze der untersuchung gestellten definition, nur noch übrig, diejenigen der wahrheit zu suchen, um an ihnen gleiche prüfungen anstellen und endgiltige urteile fällen zu können.

[54] dr. A. Dulk tier oder mensch? s. 202.

(schlusz folgt.)

Leipzig. Emil Scherfig.

## 14.

R. Schnee, griechischer lernstoff für quarta. Hamburg 1881. 54 s.

An der gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg scheint — eine 'vorbemerkung' fehlt auffallenderweise gänzlich — das bedürfnis nach einer ausscheidung und gesonderten zusammenstellung des im griechischen unterricht der quarta zu erlernenden hervorgetreten

zu sein, welchem bedürfnis dann das vorstehend verzeichnete büchlein seinen ursprung verdankt. vielleicht empfindet man auch anderwärts dasselbe bedürfnis und empfängt deshalb dieses werkchen mit beifall. uns freilich erscheint es überflüssig, weil wir, wie im lateinischen (mit Eckstein in Schmids encyclopädie XI s. 579), so erst recht im griechischen nur eine einzige grammatik vom anfangsunterricht an in den händen des schülers wünschen.

Der verf. faszt das pensum der quarta weit, d. h. er rechnet auch die verba liquida dazu; dasz wir damit einverstanden sind, brauchen wir nach den ausführungen, welche wir vor kurzem in diesen jahrbüchern (1881 s. 530) veröffentlicht haben, kaum noch zu sagen. auch der auswahl des für die quarta zu lernenden können wir im ganzen nur zustimmen; verf. hat dabei guten tact bewiesen. dagegen können wir die vom verf. gewählte anordnung des stoffes und einige andere neuerungen nicht billigen.

Nach den vorbereitenden § 1—3 über die buchstaben, die lesezeichen und die accente beginnt mit § 4 der zweite abschnitt, die eigentliche formenlehre 'declination der substantiva und verba'. also beseitigt der verf. den sonst üblichen namen 'conjugation', eine neuerung, mit der wir uns doch nur dann einverstanden erklären könnten, wenn sie gleichzeitig in allen sprachen, die wir auf den höheren schulen treiben, eingeführt würde. eine vorbemerkung über und zu der declination des nomens fehlt, da sie doch wegen der drei numeri, der casus nötig ist, und da doch beim verbum § 24 sich solche findet; so tritt auch der artikel für das masculinum § 4 ohne jede vorherige andeutung auf, während im § 5 der artikel für das femininum allein behandelt ist. abweichend von dem gewöhnlichen gebrauch beginnt dann der verf. mit der ο-declination der substantiva und der adjectiva zweier endungen (doch nicht vollständig, s. unten), worauf im § 5 aus der α-declination die substantiva auf η und die adjectiva dreier endungen auf οϲ, η, ον, im § 6 die substantiva der α-declination auf α und die adjectiva dreier endungen auf οϲ, α, ον, § 7 die masculina der α-declination folgen. im § 8 'comparation der adjectiva auf οϲ' werden zunächst die regelmäszigen bildungen des comparativ und superlativ von adjectiven auf οϲ behandelt, während die abweichungen (γεραιόϲ, μέϲοϲ usw.) erst im § 19 bei der comparation der adjectiva der dritten declination erwähnt werden: eine auseinanderreiszung, die uns unnötig und somit unrichtig erscheint. dasselbe gilt von der adverbialbildung: § 9 behandelt die bildung der adverbia von adjectiven auf οϲ; die bildung 'der adverbien der dritten declination' (sic!) ist erst in einer anmerkung zu § 20, der sonst die anomala der comparationsbildung bespricht, kurz erwähnt. — Mit § 10 beginnt die dritte declination, die bis § 17 incl. dargestellt wird in der ordnung, dasz zuerst die liquidastämme (parad. κρατήρ), darauf 'die auf einen consonanten endigenden stämme' behandelt werden (wobei wohl besser nach den einzelnen stämmen, als nach den casus die bemerkungen gegeben

würden). es folgen die adjectiva auf consonantischen stamm, die worte, welche synkope erleiden (darunter ὁ, ἡ ἀρήν als nominativ aufgeführt!), die zusammengezogene declination, sowohl πλοῦς, wie γῆ, wie σαφής, εἶδος usw. (die dabei — § 14 — gegebene 'contractionstafel' ist gewisz weniger lernbar als die § 26 bei den verba contracta gegebene). hier sind auch wörter behandelt, 'die nur teilweise contrahieren', z. b. βοῦς, ὄρνις u. a., welche im übrigen in den beiden folgenden §§ noch wiederkommen. denn im § 15 sind die substantiva auf υς besprochen, sowie βοῦς, γραῦς, οἶς, desgleichen die adjectiva auf ύς, im § 16 die 'substantiva mit attischem casus', λεώς usw., wörter der dritten declination auf ις, υς und υ, die 'im gen. sing. und plur. ως und ων haben' und die wörter auf εύς wegen ihres gen. sing. auf εως, endlich folgen im § 17 eine anzahl anomala der dritten declination, sowie eine bemerkung über etliche heteroclita usw. daran schlieszen sich noch 'unregelmäszige adjectiva' (§ 18), μέγας, πολύς, πρᾷος, σῶς. man sieht, dasz die sonst aufgestellten drei declinationen vielfach auseinander gerissen und anders gruppiert sind, ohne dasz, wenigstens nach unserer meinung, die übersichtlichkeit und lernbarkeit des stoffes erhöht wäre. wir meinen vielmehr, dasz beides wesentlich vermindert ist: denn am übersichtlichsten würde doch die anordnung der dritten declination jedenfalls sein, wenn sie nach den stämmen erfolgte, und für den schüler am lernbarsten ist der stoff, wenn jede der drei declinationen nach der alten weise für sich abgeschlossen und zusammengehalten ist. vollends müssen die schüler, da doch das vorliegende büchlein nur im ersten unterrichtsjahre zu gebrauchen ist, im zweiten jahre, wenn sie also eine wirkliche grammatik in die hand bekommen, ganz umlernen: oder gibt es eine grammatik, die mit der anordnung des verf.s übereinstimmte?

Die nach den pronomina und zahlwörtern (ist § 23 ὀκτάκις absichtlich ausgelassen?) im § 24 beginnende behandlung des verbum weicht im ganzen weniger von der sonst üblichen anordnung ab; aufgefallen ist uns nur, dasz bei den verba contracta mit denen auf έω begonnen wird: doch ist das ja unwesentlich. vorangehen also 'vorbemerkungen', wobei eine angabe der bedeutung der tempora und modi vermiszt wird. nach dem paradigma des verbum purum (παιδεύω) folgen im § 26 'anmerkungen', d. h. ausführliche bemerkungen über die endungen, bindevocale, tempuscharakter, augment, accent usw., bemerkungen, die jedenfalls bei der durchnahme des paradigma, wenigstens grösztenteils, schon zu benutzen sind. unter den endungen steht auch dual. 1, im activ 'fehlt', im passiv 'ungebräuchlich'. wozu das überhaupt dasteht, ist nicht einzusehen. in der schreibung der verbalformen im paradigma § 25 fällt eine eigentümliche, soll man sagen inconsequenz oder ungenauigkeit oder wie sonst, auf: Aorist I act. ind.: ἐ-παίδευ-σ-α, ἐ-παίδευ-σᾰ-ς, ἐ-παιδεύ-σ-α-τον; opt.: παιδεύ-σ-αι-μι, παιδεύ-σ-αις, παιδεύ-σ-αι-μεν, παιδεύ-σ-αιτε; imper.: παίδευ-σ-ον, während doch ν im § 26 als

endung und ο als bindevocal angegeben ist; infin.: παιδεῦ-σαι, während § 26 ι als endung des inf. nennt.

In bezug auf die verwertung der resultate der sprachforschung ist verf. unseres erachtens nicht weit genug gegangen; das zeigt schon die besprochene anordnung des stoffes. wollen wir sodann auch auf eine systematische lautlehre in quarta noch gern verzichten, so müssen doch bei der flexion schon manche einzelne lautgesetze berücksichtigt werden zur erläuterung der lautveränderungen. das ist aber hier nicht geschehen, da doch begriffe, wie ersatzdehnung, gesetze, wie: ν vor σ fällt aus, σ zwischen zwei vocalen fällt aus, u. a. schon dem quartaner geläufig sein sollten. ebenso sollte eine ausdrucksweise wie § 7 'die masculina der α-declination endigen auf -ης und -ας. im gen. sing. haben sie -ου' u. a. doch heutigen tages in keinem buche mehr geboten werden. ganz unfaszlich ist es uns ferner, wie verf. von einer ο- und einer α-declination zwar spricht, dann aber doch ος, ον, ου, η, α, ης, ας usw. 'endungen' nennen und in den paradigmen' ξέν-ος, ἔργ-ον usw. abteilen kann. und nun gar regeln wie § 8 'man erhält den comparativ, wenn man die endung -ος wegstreicht und dafür -ότερος, οτέρα, ότερον anhängt', oder § 10 'die endungen werden an den stamm angehängt, den man durch weglassung der genitivendung erhält', oder § 14, 2[b] 'alle auf ις, υς bilden den accus. sing., indem sie das ς des nom. in ν verwandeln' können doch nur aufs schärfste getadelt werden; hat der verf. bei letzterer etwa an F. Reuters gedicht 'de sokratsche method' gedacht mit dem schönen schlusz 'statt zwölve müst ihr Nordsee sagen'?! — Wie im § 10 die endungen der dritten declination dem paradigma vorausgeschickt sind, so hätte dasselbe auch für die ο- und α-declination, gemeinsam oder separat, geschehen müssen.

Gegen die fassung des textes lassen sich auch hinsichtlich der klarheit viele einwände erheben. so s. 2: 'das griechische hat kein h, aber jeder vocal, der ein wort beginnt erhält einen spiritus'; ist da wohl der gegensatz richtig? desgl. s. 2: zwei und drei consonanten gehören zur folgenden silbe, wenn sie leicht zusammen auszusprechen sind'; was heiszt 'leicht'? — S. 8: 'im sing. haben die wörter, die vor dem α einen vocal oder ρ haben, im ganzen sing. α statt η'. — S. 31: 'das griechische kennt zwei conjugationen', dann von 'verba auf -ω' gesprochen. — S. 38 heiszt es: 'das augmentum syllabicum ist im perf. und plusqu. (fut. III) verschieden von dem der anderen tempora und heiszt reduplication'. darauf s. 39 'das augmentum syllabicum der übrigen historischen tempora ist ἐ, das im plusquamperf. vor die reduplication tritt'. da herscht doch wohl etwas verwirrung? — Ein widerspruch ist es auch wohl, wenn es s. 51 heiszt: "θάπτω begrabe (st. ταφ)' und in der columne 'aor. II pass.': ἐτάφην (τ wegen der folgenden aspirate)'. — S. 52 steht bei πείθω unter 'aor. II act. (med.)': 'ἐπιθόμην gehorchte (oder ἐπείσθην)'. — Bei der declination des nomen findet sich fortwährend

die schreibung 'dual' neben 'plur.' und 'sing.', dagegen beim verbum s. 31 'dualis'. inconsequent ist es auch, dasz, nachdem § 4 geschrieben ist 'o-declination (zweite)', im § 18 sich findet: 'II. (o-) declination'.

Gern loben möchten wir dagegen die bezeichnung der quantität der syllaba anceps beim nomen, wenn sie nur consequent durchgeführt wäre; sie fehlt aber vielfach, z. b. s. 7 bei δικαιοσύνη, σωφροσύνη.

Der druck erscheint uns nicht immer übersichtlich genug, z. b. § 3, absatz 3, die beispiele auf s. 7, § 11, 1 und 2. auch finden sich schlimme druckfehler, z. b. s. 13 Νήστωρ; s. 21 ἰσχύ-υς; s. 31: adject. verb. auf -τεός; s. 34 παιδεύ-οιην, s. 37 pl. 1 μην; s. 39 κ als aspirata; s. 47, § 32, 2, c. c für τ; s. 51 καταπόπτω.

Nach allem glauben wir unser urteil dahin aussprechen zu müssen, dasz das vorliegende büchlein noch einer gründlichen und sorgfältigen durcharbeitung bedarf, ehe es zur einführung empfohlen werden kann.

Ratzeburg. Wilhelm Vollbrecht.

---

## 15.

G. Hess, abrisz der empirischen psychologie. Gütersloh, Bertelsmann. 1881. VIII u. 156 s.

Die frage, ob der unterricht in der philosophischen propädeutik nicht nur logik, sondern auch psychologie umfassen solle, ist oft erörtert, auch von verschiedenen directoren-conferenzen discutiert. gegen einen unterricht in psychologie spricht sich am entschiedensten Schrader in seiner erziehungs- und unterrichtslehre aus: der unterschied der empirischen psychologie, die man doch besonders im auge habe, von speculativer sei nicht streng festzuhalten; es könne ferner fast nichts allgemein gültiges und anerkanntes gelehrt werden, ja selbst über die methode der erkenntnis hersche keine übereinstimmung. diese bedenken sind principiell, aber sie sind sehr theoretischer natur. die entgegenstehenden praktischen wünsche fordern neben einer einführung in den philosophischen unterricht der universität vor allem ein bekanntmachen mit den gebräuchlichsten psychologischen termini techn. zwischen beiden vermittelnd hat man dann auch wohl vorgeschlagen, bei gelegenheit des andern unterrichts die bekanntschaft mit den notwendigsten psychologischen begriffen zu vermitteln. aber abgesehen von dem bedenklichen eines jeden sogenannten gelegentlichen unterrichts läszt sich zweifeln, ob ohne systematischen zusammenhang die einzelnen begriffe ihre volle klarheit erhalten. und selbst so bleiben die theoretischen bedenken bestehen. wenn man auch meinte, die summe des allgemein oder wenigstens ziemlich allgemein anerkannten sei immerhin doch grosz genug, so bleibt selbst dieses nicht unberührt von der grund-

anschauung. — Aber ist es denn wirklich notwendig, nur objectiv ganz sicheres zu geben? wenn der höhere unterricht überall doch nicht allein bezweckt, eine gröszere summe von kenntnissen beizubringen, sondern gerade auf seiner höchsten stufe vor allem auch wissenschaftlichen sinn wecken und bilden will, so gilt dieser gesichtspunkt für unseren gegenstand ganz besonders. gerade hier kann man sich verschiedenen, gleich guten unterricht denken, der sachlich grosze differenzen zeigt, wenn nur die persönlichkeiten die geeigneten sind. also, so weit es sich um bildung des wissenschaftlichen sinnes handelt, kann dieser in gleich guter weise geweckt werden durch erörterung etwa der Kantischen anthropologie oder der Aristotelischen seelenlehre, wie Deinhardt sie behandelt, oder etwa auch der wichtigsten resultate von Lotzes mikrokosmos. aber auch, soweit die kenntnis einzelner psychologischer begriffe in frage kommt, schadet es offenbar nicht so viel, wenn die primaner verschiedener anstalten denselben begriff verschieden erklären, ja wenn selbst an derselben anstalt differenzen darüber herschen, als wenn die schüler überhaupt bei einer unklaren vorstellung sich beruhigen. — Sonach scheint ein zusammenhängender unterricht in psychologie ebensowohl wünschenswert als möglich. aber nach dem doppelten gesichtspunkte, der gerade hier in frage kommt, läszt sich weiter streiten, ob der unterricht nach einem historisch bedeutungsvollen, einheitlichen systeme, oder nach einer mehr oder weniger eklektischen zusammenstellung nach dem jeweiligen stande der wissenschaft vorzuziehen sei. ersteres als das wissenschaftlich kräftigere wird den wissenschaftlichen sinn kräftiger bilden, letzteres dem praktischen bedürfnisse mehr entsprechen. in der that scheint letzteres, nach den übungsbüchern zu schlieszen, das weitaus überwiegend angenommene zu sein. und das ist begreiflich. gerade wo die gegenwart in lebendiger erörterung psychologischer probleme sich befindet, würde eine beziehung auf den gegenwärtigen stand der probleme auch bei der darstellung eines historischen systems nicht zu umgehen sein. dazu kommt, dasz man, der modernen anschauung entsprechend, die psychologie durchaus als empirische behandelt, bei der der schüler beobachten lernt, und welcher er, da überall an bekanntes angeknüpft werden kann, von vornherein interesse entgegen bringen wird. von diesem gesichtspunkt gehen in der that die meisten lehrbücher für die psychologie an höheren schulen aus, und ihnen schlieszt sich auch das oben genannte buch an, das darnach principiell gerechtfertigt erscheint.

Indessen, es ist ein neues buch neben einer reihe vorhandener und musz diesen gegenüber seine berechtigung erweisen. zunächst liegt nun eine berechtigung für dasselbe unzweifelhaft in seiner neuheit, natürlich so fern es auf einem rüstig cultivierten gebiete, wie die psychologie heutzutage ist, wirklich den forderungen des gegenwärtigen standes der wissenschaft gerecht wird. gern wird man dem verf. zugestehen, was er für sein werk in anspruch nimmt, dasz das

buch durchaus auf dem studium von neueren psychologischen werken ersten ranges, bis auf die philosophie des unbewusten herab, besonders aber denen von Lotze, Volkmann, Volkmar, Wundt fuszt; ein aufmerksamer blick findet dies vielerwärts bestätigt. auf diesen fuszend scheint es dem verf. gelungen, nicht sowohl eine einseitig ausgeprägte richtung darzustellen oder weiter zu entwickeln, als vielmehr mit offenem blick alle annehmbaren resultate in gewinnender, conciliatorischer weise zu verschmelzen und so zu sagen, die quersumme zu ziehen. eine genauere, wissenschaftliche analyse des buches nach dieser richtung hin musz ref. befähigteren händen überlassen. es mit solchen abrissen allen recht zu machen, ist natürlich weder möglich, noch erforderlich. jedenfalls aber musz das der darstellung zum lobe nachgesagt werden, dasz sie den empirischen charakter, wie das den zwecken angemessen ist, streng wahrt und z. b. von der definition des wesens der seele und allem, was damit zusammenhängt, vollständig absieht. die physiologische grundlage tritt in dankenswerter ausführlichkeit hervor.

Im vergleich mit andern grundrissen fällt an diesem buche die verhältnismäszige ausführlichkeit auf, die sich nicht mit kurzen andeutungen begnügt, welche dem schüler anhaltspunkte für die repetition des mündlich weiter ausgeführten gewähren, wie z. b. die kürzlich erschienenen grundzüge der philosophischen propädeutik von R. Jonas. die absicht des verf.s weist vielmehr nach einer andern richtung. ihm steht in erster linie ein correctes verständnis verschiedener grundlegender begriffe und anderer wichtiger ausdrücke, besonders synonymer, wodurch allem, besonders aber dem deutschen unterricht ein dienst geleistet wird. so finden sich denn in groszer anzahl durch das ganze buch hin definitionen, und besonders bei den affecten ist die darstellung fast ganz synonymik; beispielsweise werden nicht weniger als neun synonyma von freude, sechs von leid erörtert. der verf. schreibt aus der praxis des unterrichts und will für sein fach nicht mehr zeit in anspruch nehmen, als ihm gegeben werden kann, nemlich ein winterquartal im zweijährigen primacursus. auf eine volle durcharbeitung des stoffes in der schule musz er damit natürlich verzichten; es wird nur eine behandlung einzelner abschnitte möglich sein; dem schüler soll dieser abrisz dann die mittel an die hand geben, sich das fehlende zu ergänzen. dazu ist ja freilich eine grössere ausführlichkeit im abrisse notwendig, ja man wird es nicht tadeln dürfen, dasz selbst viele einzelheiten angeführt sind, die sonst dem mündlichen unterricht zu dessen belebung vorbehalten bleiben müsten. freilich wird damit manchem in den mündlich zu besprechenden partien zu viel gegeben, ja gerade die interessantesten einzelheiten vorweggenommen sein, so dasz dem lehrer, will er eignes geben, nur übrig bleibt, sich anderswo noch andere beispiele zu suchen. doch wird meistens sicherlich der lehrer mit der klarmachung der allgemeinen begriffe und der groszen grundzüge genug zu thun haben, und es wird gerade

hier trotz ausführlicher darstellung die belehung durch das mündliche wort erforderlich sein.

Die gröszere ausführlichkeit bestimmt das buch aber auch zum hilfsbuch, besonders zum nachschlagebuch bei der vorbereitung auf die deutsche lectüre, wenn es sich um aufklärung über einzelne begriffe handelt. zu diesem zwecke ist ein vollständiges alphabetisches register dem buche angefügt. auch für weitere kreise glaubt der verf., dasz studierende und freunde der psychologie mindestens manche abschnitte mit interesse lesen werden. nach eigner erfahrung glaubt ref. das auch; er gesteht gern, mit groszem interesse dem gang der ausführungen gefolgt zu sein und manch interessanten wink und anregende bemerkung gefunden zu haben.

Sehen wir uns nun nach dem gange, den der abrisz einschlägt, um, so entspricht er im ganzen dem von Beck befolgten, dessen grundrisz, nach der zahl der auflagen zu schlieszen, von allen übungsbüchern wohl die weiteste verbreitung gefunden hat. in einem ersten abschnitt wird die allgemeine erscheinungsform der menschlichen seele dargestellt. indem ausgegangen wird vom allgemeinen begriff des lebens (§ 7: 'leben ist eine stetige sich in bestimmtem rhythmus bewegende thätigkeit, die auf volle entfaltung und erhaltung der kräfte des wesens, in dem sie sich findet, bez. seiner gattung gerichtet ist und sich namentlich durch wiedererzeugung mittels ernährung, umlauf von säften und fortpflanzung vollzieht'), wird zum menschlichen leben fortgeschritten und eingehendes über die nerven, als organe der seelischen thätigkeit, gegeben. es folgen entwicklungsstufen und grundkräfte der seele, durch deren verbindung eine schematische tafel der seelenthätigkeiten entsteht (§ 14).

In dem weitaus gröszten teile folgt jetzt die auseinandersetzung der einzelnen seelenthätigkeiten. hierbei ist als besonders bemerkenswert hervorzuheben, dasz neben die drei gewöhnlich aufgeführten vermögen das anschauungsvermögen als ein besonderes nach dem erkenntnisvermögen eintritt. dasz diese beiden von derselben sinnlichen grundlage ausgehen, leugnet der verf. nicht, spricht ihre nahe verwandtschaft im gegenteil mit erwünschter klarheit aus (§ 54). für die trennung ist das treibende interesse offenbar, dem anschauungsvermögen auf seiner höchsten stufe, der künstlerischen phantasie, ihren selbständigen wert und ihre ewige bedeutung zu sichern; und damit wird man gern sympathisieren.

Bei allen vier seelenthätigkeiten wird in sehr gründlicher weise von der sinnlichen grundlage ausgegangen und mit langsamen schritten vorgerückt. so werden beim erkenntnisvermögen, von der sinneswahrnehmung ausgehend, die empfindungen als affection der sinnesnerven (die verschiedenen bedeutungen des wortes empfindung werden bei späterer gelegenheit, § 65 anm. 1 auseinandergesetzt), die aufmerksamkeit und dann in sehr eingehender weise die einzelnen sinne selbst behandelt. ein besonderer innerer sinn wird abgelehnt; bei der dann folgenden erörterung von raum und zeit wird an-

merkungsweise der vorgang, wie raumanschauung gewonnen wird, im anschlusz an die Lotzesche theorie von den localzeichen veranschaulicht. es folgt die reflectierende thätigkeit des verstandes, apperception und gedächtnis, sprache, urteil und schlusz. dann die höchste stufe, die vernunftthätigkeit, mit dem begriffe. begriff und begriffliche auffassung ist hier demnach im speciell wissenschaftlichen sinne genommen und hat deshalb seine stelle erst hinter dem urteil. bei der dann folgenden ideellen auffassung, der fähigkeit der ideenbildung, werden gesondert die intellectuellen ideen, die künstlerischen ideale, die religiösen und die sittlichen ideen behandelt und damit die objectiven ergänzungen für die übrigen drei vermögen in ihrer höchsten potenz gewonnen.

Selbständig wird, wie gesagt, das anschauungsvermögen behandelt; eine schematische trennung der reproducierenden einbildungskraft von der producierenden phantasie wird mit recht verworfen. beachtenswert ist auch die glückliche hinweisung auf die beziehungen der phantasie zu den andern geisteskräften. ähnliches wird auch beim gefühl auseinandergesetzt.

Auf dem gebiete der gefühle ist nun die darstellung der affecte, von jeher als eins der interessantesten gebiete betrachtet, offenbar auch hier mit besonderer liebe behandelt. der ausgedehnten synonymik auf diesem gebiete ist bereits erwähnung geschehen, zu bemerken ist noch die jedesmalige hinzufügung der physiognomischen zeichen. es wird der Kantische unterschied zwischen sthenischen und asthenischen gefühlen hervorgehoben und neben den affecten auch den ruhigeren gefühlen geltung verschafft. als typisch werden besonders behandelt: freude und leid, hoffnung und furcht, selbstgefühl und demut, wohlgefallen und misfallen, liebe und hasz, zorn (und befriedigung); dazu abspannung, langeweile und spannung. — Diesem folgen die höchsten, die idealen gefühle, nemlich die intellectuellen und ästhetischen, die sittlichen und endlich die religiösen. das willensvermögen wird vorsichtig definiert (§ 83: 'das vermögen, aus eigner, innerer kraft auf grund von empfindungen und vorstellungen ursache von wirkungen an und auszer sich zu sein'), und für die äuszerung der ursprünglich im menschen liegenden auf reflexbewegungen ruhenden reactionskraft der ausdruck wille im weitesten sinn in anspruch genommen, wobei dann andrerseits eine abgrenzung gegen Schopenhauer notwendig und die selbständigkeit besonders der gefühle dargethan wird. auf die behandlung des sinnlich bestimmten willens folgt der wille als willkür, subjectiv, dann objectiv in den verschiedenen gemeinschaften, endlich als charakter. auf der höchsten stufe schlieszlich die freie sittliche selbstbestimmung.

Der letzte abschnitt endlich handelt noch in üblicher weise von den verschiedenheiten der einzelnen seelen, sowohl den verschiedenen zuständen derselben seele (wachen und schlafen und die lebensalter), als der verschiedenheit der verschiedenen seelen nach geschlecht, rassen, temperament usw.

Mögen vorstehende andeutungen genügen, um einen ungefähren begriff von dem interessant und anregend geschriebenen buche zu geben. wesentliche auslassungen wird man nicht finden, von kleineren ist dem ref. höchstens aufgefallen, dasz bei der besprechung, wie für manche eindrücke das auge nicht scharf genug sei, die notiz fehlt, dasz zu nahe gegenstände nicht deutlich wahrgenommen werden, ebenso nicht zu kurze und zu schwache lichteindrücke. wenn es nun noch zum schlusz gestattet ist, ein paar persönliche ansichten auszusprechen, so möchte ref. die einleitung, die in 6 paragraphen von der philosophie im allgemeinen ausgeht und der empirischen psychologie ihre stelle darin anweist, für eine weniger glückliche halten. die letzten philosophischen begriffe von welt und ich, objectiv und subjectiv, können schwerlich mit erfolg so kurz abgemacht werden. warum ist nicht lieber vom genus proximum der anthropologie ausgegangen; dem schüler, der an den naturgeschichtlichen unterricht anknüpfen kann, ist das näherliegend, und es ist, ich möchte sagen, im allgemeinen zeitgemäszer, auch dem begriff der empirischen psychologie mehr entsprechend. wollte man sagen, der schüler müsse eine übersicht über alle philosophischen disciplinen gewinnen, so scheint mit bloszen namen nicht viel gewonnen, und eine solche übersicht würde sich vielleicht immer noch leichter an die elemente der logik schlieszen.

Der vollständigkeit wegen wäre vielleicht auch eine kurze geschichtliche entwickelung der psychologie als erweiterung von § 5 empfehlenswert, wobei der Griechen und der Aristotelischen bestrebungen mehr, als nur ganz gelegentliche erwähnung geschähe. diese forderung liegt allerdings weniger im begriff der empirischen psychologie, als in den bedürfnissen der schule begründet.

Ein anderer punkt betrifft den gebrauch der begriffe analytisch und synthetisch in § 44. sie werden so erklärt, dasz das analytische verfahren dem deductiven, das synthetische dem inductiven schlusse entspricht. leider ist es wohl unmöglich, den verschiedenen gebrauch der beiden begriffe zu beseitigen, der nun einmal seit Kant herscht. ref. möchte die geschichtlich überkommene bedeutung der begriffe beizubehalten vorschlagen, die auszer dem gröszeren historischen rechte auch eine energischere betonung der universalia für sich hat und sich darum für schüler besonders empfiehlt. so verbinden auch andere lehrbücher, z. b. die von Beck und Rumpel die ausdrücke synthetisch mit dem deductiven, analytisch mit dem inductiven schlusz.

Endlich wird von einer neuen auflage, die wir dem buche recht bald wünschen, auch die beseitigung einer reihe von zum teil doch recht störenden druckfehlern zu hoffen sein. vorläufig aber dürfen wir dieser ersten auflage guten erfolg wünschen, und sie als eine eben so gewissenhafte und gründliche, als ansprechende und anregende empfehlen.

Buxtehude. B. Pansch.

## 16.

# ACHTE VERSAMMLUNG DES VEREINS VON LEHRERN HÖHERER LEHRANSTALTEN DER PROVINZ SCHLESIEN.

Dieselhe fand am 11 april 1881 in Breslau statt und wurde von dem derzeitigen vorsitzenden dir. dr. Meffert (zwingerrealschule, Breslau) eröffnet. nach erledigung der üblichen formalitäten erstattet der schriftführer Thalheim (Breslau) den bericht über das abgelaufene vereinsjahr aus dem wir die antwort des königl. provinzialschulcollegiums auf das gesuch, 'mit den städtischen patronaten der einzelnen anstalten im wege der verhandlung ein für alle mal eine statutarische festsetzung herbeizuführen, wonach den lehrern der communalanstalten bei pensionierungen ihre gesamtdienstzeit in anrechnung gebracht wird' herausheben wollen: 'auf das gesuch eröffnen wir dem verein, dasz wir uns von einleitung der gewünschten verhandlungen mit den patronatsbehörden der städtischen höhern lehranstalten zur herbeiführung einer verpflichtung, wonach den lehrern solcher anstalten bei pensionierungen ihr gesamtdienstalter in anrechnung gebracht werden soll, einen erfolg nicht versprechen und demzufolge und zwar um so mehr davon absehen müssen, als sich ohnehin jeder lehrer bei seiner anstellung im communaldienst dadurch selbst sichern kann, dasz er die anrechnung seiner gesamtdienstzeit bei späterer pensionierung ausdrücklich als bedingung der annahme der qu. stelle stellt'.

II. Der vorsitzende berichtet über die delegiertenconferenz (über die verhindung der bestehenden provinzialvereine von lehrern an höheren schulen zur förderung der gemeinsamen angelegenheiten), welche am 20 april 1880 in Berlin stattgefunden hatte. die dort gefaszten beschlüsse werden mit einigen änderungen angenommen:

1) das zusammenwirken der vereine soll durch delegierte der vereine stattfinden.

2) unter der voraussetzung, dasz die tagesordnung der delegiertenconferenz vorher rechtzeitig den provinzialvereinen hekannt gemacht wird, erhalten die delegierten vollmacht auf dieselbe bezügliche bindende heschlüsse zu fassen.

3) jeder provinzialverein hat zwei stimmen, welche eventuell auch einem delegierten desselben übertragen werden können.

4) die festsetzung der von den vereinen zu leistenden beiträge bleibt der ersten delegiertenconferenz vorbehalten.

5) die einzelnen vereine setzen die kosten für die delegierten fest und tragen dieselben.

Zu delegierten für die conferenz am 13 april werden gewählt: der schriftführer und oberlehrer P. Richter (Breslau).

III. Vortrag des oberlehrers Guhrauer (Waldenburg) über die einführung unserer schüler in die bildende kunst und die neuerdings hierfür publicierten lehrmittel.

Nachdem der vortragende mit einigen worten darauf hingewiesen hatte, wie notwendig und wünschenswert es sei, dasz unsern schülern ein blick eröffnet werde in das gebiet der bildenden künste, zumal da der zeichenunterricht in der art, wie er zumeist gehandhabt wird, für erweckung und ausbildung des schönheitssinnes bei den schülern unserer höheren schulen nur allzu wenig leiste, hob er hervor, dasz neuerdings, dank der vervollkommnung der photographie, die möglichkeit gegeben sei, den schülern eine entsprechende anregung zu bieten, ohne den lehrplan wesentlich zu belasten. ein detaillierter praktisch leicht durchführbarer vorschlag liege vor seitens des collegen R. Menge in Eisenach. derselbe wolle, dasz an jeder höheren schule eine photo-

graphiensammlung von den wichtigsten werken der **antiken** plastik und architektur angelegt werde. die blätter sollen aber nicht blosz gelegentlich vorgezeigt, sondern in methodischer folge, und zwar in sogenannten 'fliegenden rahmen' in den zimmern der oberen classen ausgehängt werden. etwa alle vierzehn tage solle man mit den vorlagen wechseln; der lehrer solle die schüler in gelegentlichen bemerkungen auf bedeutung und schönheit der angeschauten kunstwerke hinweisen und sie dazu führen, dasz sie **sehen** lernen; das längere zeit andauernde ungestörte betrachten einiger weniger bilder (etwa vier) werde das interesse der schüler zweifellos anregen. wie sehr zugleich der gesamte classische unterricht durch diese einrichtung gefördert und vertieft werde, liege auf der hand.* die zuletzt von Menge herausgegebene 'einführung in die antike kunst' mit atlas solle dazu dienen, für lehrer und schüler die ergänzende hilfe zu geben und erfülle diesen zweck in trefflicher weise.

Im weitern verlaufe des vortrages wurden die wichtigsten momente dieses vorschlages vom pädagogischen gesichtspunkte aus erörtert. der vortragende sucht vor allem die von Menge befürwortete beschränkung auf die antike kunst nach allen richtungen zu rechtfertigen und zu empfehlen, und betonte, dasz, wenn der lehrer nicht etwa darauf ausgehe, kunstgeschichte im eigentlichen sinne zu lehren, sondern seine aufgabe in angemessener weise zu begrenzen verstehe, die gefahr einer übermäszigen verkürzung der regulären lectionen ebenso wenig eintreten werde, als zu befürchten sei, dasz man der fassungskraft der schüler zu viel zumute oder sie zu einem verderblichen halbwissen und zu unreifem urteil führen werde. die schlieszlich der versammlung vorgeschlagene these:

'die anlegung von photographiensammlungen im sinne des von R. Menge gemachten vorschlages ist allen höheren schulen auf das dringendste zu empfehlen',

wurde von der versammlung einstimmig angenommen, nachdem auch dir. dr. **Reisacker** (Breslau) für die in rede stehenden bestrebungen sich auf das wärmste ausgesprochen hatte.

IV. Über die von dem Brandenburger verein empfohlene gründung einer unterstützungscasse für in not geratene collegen referiert der schriftführer. der antrag 'die delegierten dahin zu instruieren, dasz sie sich gegen die gründung einer solchen casse aussprechen' wird angenommen.

V. Der vorsitzende referiert über die angeregte vereinigung der bestehenden provinzialwitwen- und waisencassen und beantragt wegen der ganz verschiedenen basis der einzelnen cassen die delegierten zu beauftragen, gegen die vereinigung zu stimmen. der antrag wird angenommen.

VI. Zum vorort 1881/82 wird Breslau gewählt; zum vorsitzenden für das nächste vereinsjahr dir. dr. Reisacker, zum stellvertreter dir. dr. Meffert, zu beisitzern rector dr. Meyer (Freiburg), dr. Höhne (Wohlau), dr. Gasda (Lauban), der cassenführer und der schriftführer werden wiedergewählt.

Besucht war die versammlung von etwa 50 mitgliedern.

* näheres vergleiche man bei R. Menge 'der kunstunterricht im gymnasium' (Langensalza 1879) und 'gymnasium und kunst' (pädagog. studien, herausgegeben von dr. W. Rein, heft 12, Eisenach bei Bacmeister).

Breslau. G. Dzialas.

## (10.)

## PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

**Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.**

Bonitz, dr., geh. oberregierungsrat in Berlin, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Büchsenschütz, dr., director des Friedr. Werderschen gymn. in Berlin, Crecelius, dr., professor am gymn. in Elberfeld, Erler, dr., professor am pädagogium in Züllichau, Goebel, dr., director des gymn. in Fulda, Hanow, dr., director des pädagogiums in Züllichau, } erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Heuser, oberlehrer, prorector an der realschule erster ordnung in Cassel, als 'professor' prädiciert.

Marg, dr., director des gymn. in Meseritz, Peltzer, director des gymn. in Zabern, } erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Schrader, dr., geh. regierungsrat und provinzialschulrat in Königsberg, erhielt den adler der ritter des k. pr. hausordens von Hohenzollern.

Sieroka, dr., ord. lehrer am gymn. zu Lyck, zum oberlehrer ernannt.

Strehlke, dr., director des gymn. zu Thorn, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Suckow, ord. lehrer am Elisabeth-gymn. in Breslau, zum oberlehrer ernannt.

Suphan, dr., oberlehrer am Friedr. Werderschen gymn. in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Thümen, dr., ord. lehrer am gymn. in Stralsund, Völkerling, dr., ord. lehrer am Elisabeth-gymn. in Breslau. } zu oberlehrern ernannt.

Wehrmann, dr., geh. regierungs- und provinzialschulrat in Stettin, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Wenzlaff, dr. prof., director em. der Königstädt. realschule in Berlin, erhielt den k. pr. kronenorden III cl.

Winter, dr., ord. lehrer am Magdalenen-gym. in Breslau, zum oberlehrer ernannt.

Worbitzky, dr., prof. am Friedr. Werderschen gymn. zu Berlin, erhielt den k. pr. kronenorden IV cl.

**Gestorben:**

Auerbach, Berthold, geb. 28 februar 1812 zu Nordstetten, starb am 8 februar zu Cannes.

Babucke, dr. Julius, oberlehrer am progymn. zu Lauenburg, starb 7 december 1881. (philos.-pädagog. schriften.)

Ciala, oberlehrer am gymn. zu Neuwied, starb am 5 februar.

Deutsch, ord. lehrer am gymn. zu St. Wendel, am 28 januar.

Eberle, dr. ord. lehrer am gymn. zu Trier, am 14 februar, 49 jahr alt.

Vietor, prof. Alwin, director der Annen-realschule zu Dresden, am 2 januar, 59 jahr alt.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

## (11.)
## DER PSYCHISCHE WERT DES EINZEL- UND DES CLASSENUNTERRICHTES.

eine psychologisch-pädagogische monographie.

(schlusz.)

### III.

Welches sind die forderungen, welche die wahrheit als der objectiv giltige, universell anerkannte und daher unantastbare bildungsschatz an jeden unterricht zu stellen hat, und welcher unterricht vermag denselben am besten rechnung zu tragen?

1. Die forderungen der wahrheit an den unterricht in betreff ihrer objectiven giltigkeit.

Es liegt im begriffe der wahrheit, dasz sie objectiv giltig, daher frei von allen rein subjectiven zuthaten sei. ob hiernach der einzel- oder der classenunterricht als der geeignetste anzuerkennen sein werde, soll aus folgenden kurzen darstellungen des weiteren erhellen.

Betrachten wir zunächst den einzelunterricht, so müssen wir sagen, dasz er die wahrheit in eine lage versetzt, in welcher sie sich von subjectiven färbungen kaum rein zu erhalten vermag. ein zweifaches bestimmt uns, dies anzunehmen. mag der privatlehrer auch noch so sehr bestrebt sein, seinem schüler die wahrheit in rein objectiver weise zu vermitteln, so wird er sich doch, ohne es vielleicht zu beabsichtigen, genötigt sehen, dieselbe mehr und mehr in rücksicht auf den stand darzustellen, innerhalb dessen er seine thätigkeit entfaltet. da er auszerdem mit seinem schüler allein arbeitet, wird er sich, um das abstracte in concreter weise darlegen zu können,

veranlaszt fühlen, naheliegende beispiele zu berücksichtigen und an ihnen die nötigen erläuterungen zu vollziehen. da aber diese beispiele nur der unmittelbaren umgebung, also der familie oder deren eigentum angehören können, das kind auch keineswegs die fähigkeit besitzt, einen freien blick zu führen und das gewonnene in einer allgemeinen weise zu verwenden, so darf es uns nicht wundern, wenn dasselbe alle wahrheiten, die es erhalten, auf seine verhältnisse bezieht und somit mit dem gewande einer subjectiven färbung versieht. aus vorliegendem wird deshalb ersichtlich sein, dasz es einem privatlehrer kaum möglich sein dürfte, seinem schüler gegenüber eine rein objective stellung zu behaupten. zu diesem allen kommen oft noch forderungen der eltern, die darauf hinausgehen, den familiengeist möglichst zu schonen, wenn nicht gar zu fördern. man frage solche lehrer, welche, wenn auch nur vorübergehend, privatunterricht erteilt haben, und man wird das gesagte nur bestätigt finden! ganz abgesehen von alledem, werden, wie wir oben nachzuweisen gelegenheit hatten, alle vorstellungen, welche der schüler im einzelunterrichte mitgeteilt erhält, wegen der einseitigen auffassung auch einen einseitigen, daher subjectiven und rein individuellen charakter an sich tragen. von einer prüfung derselben seitens der anderen kann nur insofern die rede sein, als der lehrer dieselben von zeit zu zeit einer gewissen controle unterzieht. somit ist klar, dasz der einzelunterricht keineswegs im stande ist, dem schüler ein bewustsein davon zu vermitteln, dasz das wahre an allen ähnlichen gegenständen und unter gleichen verhältnissen sich als solches erweise, dasz also auch dann die wahrheit existiere, wenn sein subject ganz auszer betracht gesetzt werde.

Anders dagegen gestalten sich die dinge, wenn wir unseren blick auf den öffentlichen, den classenunterricht lenken. hier vermag zunächst der lehrer seinen schülern gegenüber eine objective stellung zu beobachten und zu behaupten. da er, um von allen verstanden werden zu können, seine beispiele mehr den allgemeinen und allseitigen, als den besonderen und familiären verhältnissen des lebens entnehmen musz, da es ferner auch nötig ist, dasz möglichst viele seiner schüler, die alle besonderen und daher verschiedenen umständen unterworfen sind, diese angezogenen beispiele von ihren standpunkten aus beurteilen, damit das immer gleichbleibende resultat das bewustsein der objectivität in jedem einzelnen zu wecken vermöge, so werden alle daran gewöhnt, alle gewonnene erkennntnis auf möglichst viele verhältnisse anzuwenden und erst in der vielseitiger bewährung derselben den stempel ihrer wahrheit zu erblicken. auszerdem werden, wie bereits oben entwickelt worden ist, bei einem classenunterrichte die einzelnen vorstellungen selbst schon objectiver gewonnen und auch in objectiverer weise verbunden, da ja alle vorstellungsverbindungen, wenn ungenau oder unpassend vollzogen, im verlaufe des unterrichtes einer manigfachen directen oder, wie es gewöhnlich der fall sein wird, einer indirecten correctur unterworfen

und so von allen subjectiven elementen gereinigt werden.[55] nach vorliegendem ist es demnach klar, dasz nur der classenunterricht, wenn er in naturgemäszer weise erteilt wird, die objective giltigkeit der wahrheit zu einem klaren bewustsein zu erheben vermag. vom standpunkte dieser folgerungen aus können wir uns mit den, wenn auch zunächst nur für den physikalischen beobachter bestimmten worten G. F. Pohls, welche er in einer seiner physikalischen schriften niedergeschrieben, vollständig einverstanden erklären: 'bleibe nicht stehen beim nächsten ergebnisse deiner reflexion, mache nicht dich und deine subjectivität zum mittelpunkte der auffassung der erscheinungen; betrachte dich vielmehr nur als einen teil des ganzen und gestatte deiner ansicht und deinem urteile, nur unter dem gesamteindrucke der objectivität sich zu bilden; im festhalten deiner gegensetzung liegt die quelle unvermeidlicher täuschung, nur aus der hingebung entspringt die klarheit und zuverlässigkeit des verständnisses der erscheinungen'.[56]

Wenn nach der obigen darstellung die objectivität der wahrheit darin besteht, dasz diese, frei von allem subjectiven, nur in den verhältnissen der dinge für ein erkennendes subject die bedingung ihrer realität besitzt, so leuchtet ein, dasz sie für alle beobachtenden menschen dieselbe, also selbst universell sein musz.

2. Die forderungen der wahrheit in betreff ihrer universalität an den unterricht.

Wenn es, wie oben gezeigt worden ist, als thatsache feststeht, dasz das kind alle ihm vermittelten vorstellungen auf ihm bekanntes, also subjectives bezieht, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn es die erkannte wahrheit als für sich bestehend, daher für sein ausschlieszliches eigentum betrachtet und mit neid diejenigen verfolgt, die sich eines gleichen oder vielleicht gar gröszeren besitzes erfreuen. daraus erhellt, dasz es eine der wichtigsten aufgaben alles erziehenden unterrichtes sein musz, dem kinde mit der wahrheit zugleich auch das bewustsein von deren universalität zu vermitteln und dieses in angemessener weise zu entwickeln. diese forderung der wahrheit, als eine universelle betrachtet zu werden, liegt unserer meinung nach den worten Meyers[57] zu grunde: 'es gibt nur ein für alle gleiches menschliches recht auf wahrheit und eine für alle gleiche pflicht, sie zu erstreben; nur in der art, die wahrheit aufzunehmen und fürs leben zu verwerten, können und dürfen die unterschiede der naturanlagen in betracht kommen. wird dies verkannt, so rächt sich die schädigung der geister in der pflege aller derjenigen angelegenheiten in haus und gesellschaft, die nur bei einer vollen, von geist und ge-

[55] vergl. dazu Wundt logik 1r bd. erkenntnislehre s. 385 ff. Strümpell psychologische pädagogik s. 331. Lotze mikrokosmos II s. 260.

[56] vergl. Wundt vorlesungen über tier- und menschenseele II bd. s. 366.

[57] Jürgen Bona Meyer philosophische zeitfragen s. 361. vergl. dazu Theodor Waitz anthropologie der naturvölker I bd. s. 12.



Digitized by Google

müt gleichmäszig beseelten gemeinschaft beider geschlechter gedeihen können'.

Welcher unterricht diese von der wahrheit gestellte aufgabe am sichersten zu lösen im stande sein werde, kann nach diesen kurzen deductionen kaum noch in frage gestellt werden.

So eigentümlich es uns auch erscheinen mag: bei dem einzelunterrichte wird das kind infolge seiner lebhaften phantasie und seines leicht erregbaren selbstgefühles alle ihm vermittelten kenntnisse als ein specielles eigentum seiner person betrachten lernen. die manigfache beschäftigung mit denselben und das dadurch, wenn auch langsam gesteigerte gefühl des inneren wachstums bestärken und befestigen es nur in diesem seinen wahne. da es ferner bei der bereicherung und weiterentwicklung seines vorstellungskreises immer auf dieselbe quelle, auf den lehrer, angewiesen ist, so liegt es nahe, dasz dessen bild mit den einzelnen geistigen gebilden associiert, er selbst aber zur ausschlieszlichen auctorität und so die ursache werde zu jenem abschlieszenden verhalten gegen die anderen, welches ein bewustsein der universalität der wahrheit eher ersticken, als maszvoll fördern kann.

Ist es somit klar, dasz der einzelunterricht keineswegs das bewustsein der universalität der wahrheit, weit eher aber einen subjectiven wahrheitsdünkel zu begründen vermag, so eröffnet uns der classenunterricht eine ganz andere aussicht für die beachtung der in rede stehenden forderung. hier gelangt die wahrheit, weil durch die arbeit und im kreise vieler gewonnen, mit dem bewustsein in die kindliche seele, dasz sie nicht das vorrecht einzelner, sondern das eigentum aller sei und bleibe. wie hier das kind im laufe des unterrichtes gar manche wahrheit von seinen mitschülern in sich aufnimmt, so gewinnt es auch durch seine antworten das bewustsein, dasz die resultate seines denkens nicht nur eigentum seines geistes seien, sondern zum besitze aller werden müssen. ist aber einmal im kinde dieses bewustsein der universalität der wahrheit begründet worden, um so empfänglicher wird dann später der gereifte mann den errungenschaften anderer gegenüber erscheinen und eigne erfolge, selbst gegen alle egoistischen neigungen, bereitwillig zu einem eigentum aller überlassen.[58]

Deshalb leuchtet es ein, dasz ein gut erteilter classenunterricht viel sicherer, als der einzelunterricht, dem individuum ein bewustsein von der universalität aller wahrheit zu vermitteln vermag.

Wenn es in dem bisherigen galt, die wahrheit als eine von allem subjectiven freie und universelle hinzustellen und an den gewonnenen forderungen beide unterrichtsarten auf ihren wert zu prüfen, so kann es sich für uns schlieszlich nur noch darum handeln, nachzuweisen, wie sich das individuum zu der erkannten wahrheit zu verhalten habe. was einmal als objectiv giltig und universell er-

[58] diese rein ethische forderung macht sich gerade in der jetztzeit mit ihrer teilung der arbeit besonders geltend.

kannt worden ist, kann niemals der willkür des einzelnen anheimgegeben, musz deshalb mit dem charakter der integrität versehen werden. ist es aber aufgabe des unterrichtes, die wahrheit zu vermitteln, so musz derselbe auch bemüht sein, diesen charakter in jedem individuum zu einem klaren bewustsein zu erheben.

3. Die forderungen der wahrheit in betreff ihrer integrität an den erziehenden unterricht.

Verständigen wir uns in kürze über den begriff dieser integrität, und treten wir alsdann mit dem gewonnenen an unsere frage heran! da alle wahrheit in den objectiven verhältnissen der dinge begründet ist, dieselben aber von dem individuum nur in den subjectiven formen des urteiles erfaszt werden können, so ist es klar, dasz alle wahrheit als die übereinstimmung des subjectiven mit dem objectiven, in welcher ja jede echte bildung nur bestehen kann, durch die harmonie aller appercipierenden vorstellungskreise, in welchen alle urteile wurzeln, bedingt ist. soll demnach die wahrheit den charakter der integrität annehmen, so musz sich die gliederung und die innere übereinstimmung[59] der vorstellungskreise dem bewustsein als eine notwendige darstellen, ja aufdrängen. — Welcher unterricht dieser forderung am besten zu entsprechen geeignet sei, kann nach dem bisherigen kaum noch einem zweifel unterliegen.

Da nemlich das bewustsein dieser notwendigkeit der einzelnen vorstellungskreise in der geistigen entwicklung des individuums eine seiner wesentlichsten bedingungen hat, so werden wir gleich im voraus dem classenunterrichte den vorzug einzuräumen haben, eine vorausnahme, deren wahrheit durch die kurzen folgenden darstellungen näher erhellen wird.

Wenn es nach dem obigen zugegeben werden musz, dasz der einzelunterricht mehr einen dogmatischen, weil anscheinend nur einen vermittelnden charakter an sich trägt, niemals aber durch eine vielseitige und manigfaltige beleuchtung der gegenstände eine subjective klärung und sichtung des einzelnen herbeizuführen vermag, so wird er auch eben wegen dieses mangels einer allseitigen apperception des neuen durch das alte nie das bewustsein der sicherheit und nie die überzeugung der notwendigkeit der appercipierenden vorstellungscomplexe zu wecken vermögen. die kleinste änderung der ansichten von seiten anderer wird hier leicht das vorhandene, welchem der charakter der festen geschlossenheit abgeht, umformen und neue verbindungen herstellen können. von einem bewustsein der integrität kann hier kaum die rede sein. — Ganz anders dagegen gestaltet sich das bild, welches uns ein guter classenunterricht zu geben vermag. durch die manigfaltige und vielseitige bearbeitung des gegenstandes von seiten vieler wird dessen vorstellung in das richtige verhältnis zu den anderen vorstellungen, die

[59] die bedeutung dieser übereinstimmung für die entstehung der ersten erkenntnissätze betont besonders Wiener die ersten sätze der erkenntnis usw. s. 13.

infolge des unterrichtes gehoben worden sind, gesetzt und so nach ihrem werte als ein stein dem geistigen gebäude eingefügt. sind auf diese weise die einzelnen vorstellungen ihren realen gegenbildern gemäsz gewonnen und dem ganzen eingeordnet worden, so musz das gefühl der harmonie und mit diesem das bewustsein der notwendigkeit der gliederungen der vorstellungsverbindungen, also auch dasjenige der integrität der wahrheit die unmittelbare folge sein. nicht leicht vermag alsdann eine neue entgegengesetzte vorstellung bestimmend auf das ganze einzuwirken, nur durch die unterstützung seitens vieler hilfen wird sie zu einer herschenden, d. h. appercipierenden werden können.

Somit ergibt sich, dasz das bewustsein der integrität der wahrheit besonders durch einen öffentlichen unterricht geweckt zu werden vermag. — Noch mehr wird derselbe obiger forderung entsprechen, wenn er, wie bereits dargestellt wurde, die selbstthätigkeit der schüler zu fördern sucht. dasjenige, was der schüler in selbstthätiger weise gewonnen und zu seinem eigentum gemacht hat, wird, weil immer auf das 'ich' bezogen, sein selbstgefühl steigern und um so inniger dem geistigen ganzen selbst eingefügt werden. da jede entgegengesetzte vorstellung dieses selbstgefühl zu verdunkeln strebt, wird das individuum um so lieber, ja inniger an dem einmal als wahr erkannten festhalten und es so als ein unantastbares heiligtum betrachten, eine thatsache, die man bei dem einzelunterrichte wegen der notwendigen vernachlässigung der übung in der selbstthätigkeit wohl kaum zu finden vermag.

Bedenken wir ferner, dasz das kind bei dem öffentlichen unterrichte die wahrheit, weil es dieselbe von vielen hingenommen sieht, mit einer gewissen achtung empfängt, welche besonders noch durch das gefühl der vollen persönlichkeit des lehrers verstärkt zu werden pflegt, so werden wir auch in dieser beziehung einen gut erteilten classenunterricht jedem einzelunterrichte vorzuziehen haben. fast könnte es scheinen, als ob wir, da wir hier von einem verstärkenden einflusse der persönlichkeit des lehrers sprechen, in widersprüche mit oben vorgeführten thatsachen verwickelt würden; allein dem ist in wirklichkeit nicht so! sprachen wir bei den forderungen der universalität der wahrheit davon, dasz der schüler bei dem einzelunterrichte besonders von der auctorität des lehrers bedeutenden einflusz erhalte, so meinten wir damit jene auctorität, die der lehrer als die alleinige quelle der wahrheit gewinnt, keineswegs aber diejenige, welche durch die anerkennung des lehrers von seiten vieler in dem bewustsein des einzelnen ausgeprägt wird. können wir die erstere eine einseitige, daher das kind zum eigensinne führende nennen, so erscheint die letztere von selbst als die allseitige, deshalb günstig wirkende.[60] daher auch hier dem classenunterrichte den vorzug!

[60] vergl. betreffs der bedeutung des auf autorität beruhenden 'achtungsgefühles' für die entwicklung des sittlichen ganzen v. Kirchmann die grundbegriffe des rechts und der moral s. 50. 52 ff.

Indem wir somit beide unterrichtsarten an denjenigen forderungen zu messen versucht haben, welche von seiten des individuums der gesellschaft und der wahrheit an einen jeden unterricht, der ein erziehender genannt werden will, zu stellen sind, so ergibt sich für uns, wenn wir alles gewonnene noch einmal recapitulierend überblicken, als ein klares und überzeugendes resultat, dasz dem classenunterrichte als dem geeignetsten, weil psychisch wertvolleren und berechtigteren, vor jedem einzelunterrichte entschieden der vorzug zuzuerkennen ist.

Liegt es also schon eigentlich in dem begriffe des erziehenden unterrichtes, insofern er eine erziehliche mitteilung der wahrheit ist, dasz er ein öffentlicher sein musz, so wird dieses resultat ein noch weit gesicherteres, wenn wir der zucht, die er vorauszusetzen hat, und die in den meisten pädagogischen schriften als das allein entscheidende bezüglich unserer frage angesehen wird, hier in kürze gedenken. schon oben musten wir verlangen, dasz die zucht überhaupt, wenn sie von häuslichen einseitigkeiten befreit werden[61] und eine ihrer bestimmung gemäsze sein soll, zwar vorwiegend einen privaten charakter anzunehmen, denselben aber allmählich zu erweitern habe. hier, wo es sich um den unterricht handelt, werden wir mit denselben forderungen hervortreten müssen. welcher unterricht am geeignetsten sei, diesen charakter der zucht an sich zu tragen, ist mit obigen klarstellungen bereits gesagt, bedarf deshalb kaum noch einer speciellen untersuchung. von vorn herein werden wir auch hier dem öffentlichen, dem classenunterrichte den vorzug beizumessen haben. abgesehen davon, dasz bei ihm das kind veranlaszt wird, sich einem gröszeren ganzen einzuordnen und somit auf verschiedenes, was ihm das haus geboten, zu verzichten, ist der classenunterricht am besten geeignet, den naturgemäszen übergang von der häuslichen zu derjenigen zucht zu bilden, welche die gesellschaft auf jeden einzelnen unwiderstehlich anszuüben vermag. im vereine mit vielen seines alters, wie ihn eine geordnete schule fordert, wird das kind genötigt, sein selbst zu beschränken und ein in der person des lehrers verkörpertes gesetz[62] anzuerkennen und diesem rückhaltlos sich zu unterwerfen. hier also ist es, wo ein cha-

---

[61] Thaulow Hegels ansichten über erziehung und unterricht bd. I s. 26: 'die schule ist die mittelsphäre, welche den menschen aus der familie in die welt hinüberführt, aus dem naturverhältnis der empfindung und neigung in das element der sache. in der schule nemlich fängt die thätigkeit des kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte bedeutung zu erhalten; es handelt nach zwecken'.

[62] R. Rüegg die pädagogik in übersichtlicher darstellung s. 238 und s. 239: 'der lehrer erscheint dem schüler trotz aller persönlichen beziehungen im grunde doch als die personification eines allgemeinen gesetzes. darum tritt auch seine auctorität reiner und strenger hervor, als in der familie'. Thaulow a. o.: 'in der familie hat das kind im sinne des persönlichen gehorsams und der liebe recht zu thun; in der schule hat es im sinne der pflicht und eines gesetzes sich zu betragen

rakter vorbereitet wird, den zwar der unterricht als die mitteilung der wahrheit erst zu veredeln hat, der aber für das ganze individuelle, wie sociale leben[63] von der grösten wichtigkeit ist. wendet man ein, wie dies bereits zu Quinctilians zeit geshah[64], dasz das kind durch den öffentlichen unterricht seiner eigentlichen geburtsstätte, der familie, entfremdet werde und so der guten sitte verlustig gehe, so können wir dem keineswegs beistimmen. im gegenteile glauben wir, dasz dem kinde durch den verkehr mit anderen seines alters in indirecter weise zu einem klaren bewustsein seiner elterlichen liebe und dadurch zu einer gesteigerten wertschätzung derselben verholfen werden kann. wie Quinctilian, so müssen auch wir in dieser beziehung unser bereits so oft ausgesprochenes urteil wiederholen und dem öffentlichen unterrichte unseren beifall zollen. wenn bedeutende männer, wie Locke[65] und Rousseau[66], geneigt waren, dem unterrichte als einem privaten geschäfte das wort zu reden, so darf uns dies keineswegs wunder nehmen, wenn wir bedenken, dasz der erstere das wesen eines öffentlichen unterrichtes, wie wir ihn verlangen, zu seiner zeit wegen mangels eines solchen nicht begreifen konnte, der andere dagegen zur forderung eines privat- oder einzelunterrichtes sich theoretisch getrieben sah, um seinem, von der heutigen pädagogik zwar geschätzten, aber mehr als modificierten principe die realisierung zu teil werden zu lassen. von einer gänzlichen verkennung des wesens alles unterrichtes und mit diesem aller erziehung zeugt, wie dies ein einfacher vergleich deutlich darthut, das urteil Hippels, wenn er sagt[67]: 'man lernt in gesellschaft nur stückweise und wird nie ein ganzer mensch, sondern nur ein stückwerk von menschen. man wird weniger das ich, zu dem es die natur anlegte, man wird ein compositum von zehn anderen, von deren jedem man ein wenig auffaszt. der meiste unterricht bringt den menschen um alles zutrauen gegen sich selbst. — Ich suche in dieser vernachlässigung seiner selbst die auszerordentliche neigung der menschen, anderen beizutreten. — Das eigentümliche gibt blosz der privatunterricht, und wenn ich auch gerne zu-

---

und um einer allgemeinen und blosz formellen ordnung willen dies zu thun und anderes zu unterlassen, was sonst dem einzelnen ganz und wohl gestattet sein könnte'.

[63] Thaulow a. o.: 'in der gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt es sich nach anderen richten, zutrauen zu anderen, ihm zunächst fremden menschen und zutrauen zu sich selbst in bezug auf sie erwerben und macht darin den anfang der bildung und ansübung socialer tugenden.

[64] vergl. Quinctiliani institutionis oratoriae libri XII. I 2: corrumpi mores in scholis putant: nam et corrumpuntur interim, sed domi quoque, et sunt multa eius rei exempla, tam hercule quam conservatae sanctissime utrobique opinionis . . .

[65] John Locke gedanken über erziehung, deutsch von dr. Schuster § 60. 71.

[66] J. J. Rousseau Emile ou sur l'éducation. 1762.

[67] Hippel selbstbiographie, vergl. Schlichtegrolls nekrolog auf das jahr 1796 bd. II s. 239.

geben will, dasz sprachen in gesellschaft leichter und besser gefaszt werden, — so ist doch keine realkenntnis in einer öffentlichen anstalt so begreiflich, als wenn der privatunterricht, der mehr aus uns schöpft, als wir aus ihm, sich so mit uns einläszt, dasz wir uns selbst vor uns haben und zu benutzen glauben und lehrer und schüler wie eins sind'. welche stellung wir zu diesem urteile zu nehmen haben, ist nach unseren bisherigen untersuchungen klar und bedarf nicht erst des beweises.

Dasz die pecuniären verhältnisse der einzelnen einen privatunterricht geradezu illusorisch und den öffentlichen zur notwendigkeit machen, versteht sich von selbst.

Blicken wir auf das gewonnene zurück, so bleibt es für uns eine nicht zu bestreitende thatsache, dasz aller unterricht, um ein erziehender und allen forderungen entsprechender zu sein, den charakter der öffentlichkeit annehmen musz. von diesem gesichtspunkte aus können wir keineswegs den darlegungen beipflichten, welche wir in den werken zweier der bedeutendsten wissenschaftlichen pädagogen verzeichnet finden. den öffentlichen unterricht als eine blosze forderung der not zu bezeichnen, wie dies Schleiermacher[68] und Herbart[69] thun, halten wir für verfehlt und unseren culturverhältnissen nicht entsprechend. in den frühesten zeiten der menschlichen cultur, in welchen die socialen verhältnisse keine so verschlungenen, die individualität der einzelnen keine so ausgeprägte und der bildungsschatz kein so enormer war, wie dies gegenwärtig der fall ist, vermochte es der hausvater als die leitende auctorität der familie, den geringen unterrichtsstoff seinen heranwachsenden kindern zu vermitteln; gegenwärtig dürfen wir dagegen den öffentlichen, den classenunterricht nicht als eine forderung der not betrachten, müssen ihn vielmehr als eine forderung der zeit und der dieser entsprechenden culturstufe anzuschauen uns gewöhnen.[70]

UNIVERSITY

---

[68] Schleiermacher erziehungslehre, aus dem handschriftlichen nachlasse von C. Platz herausgegeben, s. 293: 'der öffentliche unterricht ist nur stellvertretung des familienunterrichtes'. vergl. hierzu besonders s. 226. 297 ff. u. a. o.

[69] Herhart pädagog. schriften, herausgegeben von Willmann, I bd. s. 557: 'die erziehnng ist wesentlich sache der familie. — Die erziehung soll als ein hänsliches geschäft betrachtet werden, welches zwar hilfe von auszen annimt, sich aber niemals auf sie allein verläszt'. vergl. s. 558: 'dem schnlwesen liegt immer ein sehr allgemeines hedürfnis nach unterricht für viele zu grunde'. u. a. o.

[70] Schwarz-Cnrtmann lehrbnch der erziehung und des unterrichtes II s. 166 ff.: 'die natnr selhst fordert geselligkeit des nnterrichtes, d. h. schulen. — Man geht gewöhnlich von dem unterrichte des einzelnen kindes als dem normalverhältnisse ans. allein bei dichterer hevölkerung und gestiegener cultnr ist dies ebenso wenig das normalverhältnis, als das leben des individnums anszer dem staatsverbande. der mensch ist zum gemeinsamen unterrichtet werden ehenso bestimmt, wie znm gemeinsamen handeln. — Dasz dies früher anders erschien, lag hauptsächlich darin, dasz man nnr einzelne menschen für unterrichtswürdig hielt. die nnterrichtslehre erklärte es für ein recht jedes kindes, die

Haben wir somit den classenunterricht als eine forderung der zeit erkannt, so handelt es sich nun noch darum, zu untersuchen, ob nicht die verschiedenartigkeit der menschlichen individuen nach dem geschlechte irgend welche modification herbeizuführen veranlassung geben könnte. das folgende soll uns darüber einigermaszen licht verschaffen!

Da das männliche geschlecht nach dem bekannten dichterworte hauptsächlich in die gestaltung der gesellschaft, wie überhaupt in die culturentwicklung des gesamten geschlechtes 'wirkend und schaffend' einzugreifen, das weibliche dagegen im kreise der familie seine wirksamkeit zu entfalten und hier seine bestimmung zu erreichen hat, so könnte man meinen, dasz für das erstere der öffentliche, für das letztere der privat-, also einzelunterricht der geeignetste sei, eine folgerung, die in Schleiermacher[71] einen warmen und energischen verteidiger gefunden hat, die aber von anderen pädagogen, wie z. b. von Beneke[72], in mehr zweifelnder und daher unentschiedener weise berührt wird. gibt aber Schleiermacher[73] selbst zu, dasz das männliche geschlecht einen öffentlichen unterricht erhalten müsse, um durch diesen in die gesellschaft eingeführt zu werden, so hätte er bei schärferer beobachtung der weiblichen natur und bei consequenterer durchführung seiner obersätze für das weibliche ein gleiches fordern müssen. ist es eine thatsache, dasz das weib von natur ein lebhaftes gefühls- und gemütsleben[74] und mit diesem überhaupt ein bewegteres seelenleben besitzt, welches zu einer für die ganze psychische entwicklung höchst nötigen gliederung der vorstellungscomplexe keineswegs geneigt ist[75], so müssen wir, wenn wir uns auf oben erörtertes berufen dürfen, einesteils im interesse einer harmonischen entfaltung des seelischen lebens, andernteils im interesse einer bereicherung, vertiefung und reinigung des gemütes

---

möglichste ansbildung zu erhalten, und dies recht kann durch den einzelunterricht nicht gewährt werden'. vergl. Dulk tier oder mensch? s. 190.

[71] Schleiermacher erzichungslehre s. 226: 'es gewinnt für uns eine gewisse wahrscheinlichkeit, dasz es nur als sache der not anzusehen sei, wenn die erziehung des weiblichen geschlechtes nicht ganz in der familie vor sich geht'. s. 293: 'die mädchenschulen sind anznsehen als hervorgegangen aus der vereinigung mehrerer familien zur gemeinschaftlichen erziehung ihrer töchter in gemeinsamer localität'.

[72] Fr. Ed. Beneke erziehungs- und unterrichtslehre II hd. s. 415.

[73] Schleiermacher erziehungslehre s. 184. 185. 517.

[74] Ulrici gott und der mensch I hd. s. 412 ff., vergl. die betreffenden stellen in Hagemann psychologie, nnd Wagner handwörterbuch der physiologie hd. I s. 597 ff., bd. IV s. 707 ff.

[75] Herhart lehrhuch der psychologie § 131: 'die mädchen sammeln weniger geistigen vorrat, aher sie verarbeiten ihn schneller und mit geringerer manigfaltigkeit und zerteilung. die folge zeigt sich im ganzen lehen. das weihliche geschlecht hängt an seinem gefühle; der mann richtet sich mehr nach kenntnissen, grundsätzen und verhältnissen'. vgl. Schleiermacher 'grundrisz der philosoph. ethik' s. 123 ff. dazu auch viele stellen in Kants 'anthropologie'.

— auch ihm einen öffentlichen, einen classenunterricht zu verschaffen suchen. auszerdem glauben wir, dasz das mädchen in einem geordneten verkehre mit anderen von gleichem alter eher, als im hause, veranlaszt wird, den blick auf seine natur und deren eigentümliche beanlagung zu werfen und somit seine specifische bestimmung zu erkennen. die obigen auseinandersetzungen werden diese unsere vermutung rechtfertigen können!

Aus alledem ergibt sich, dasz für beide geschlechter der classenunterricht, wenn gut erteilt, der beste und geeignetste, weil allein psychisch berechtigte ist.

Galt das bisherige mehr der abwägung zwischen den beiden unterrichtsarten, so wird es nunmehr, da wir uns für eine derselben ganz entschieden erklären musten, unsere aufgabe sein müssen, darzuthun, wie wir uns diesen classenunterricht nach obigen forderungen denken. das folgende mag dies des näheren weiter klarlegen.

Wenn es für jeden unterricht, der ein erziehender sein will, notwendig ist, an das vorhandene im kinde anzuknüpfen und darauf in planmäsziger weise, d. h. nach maszgabe der psychischen gesetze fortzubauen, so ergibt sich von selbst, dasz die schüler einer classe in möglichst gleichem alter sich befinden und in einer solchen anzahl vorhanden sein müssen[76], dasz der lehrer die einzelnen noch als solche in seinem bewustsein mit der nötigen klarheit vorzustellen vermag. in betreff dieser letzten forderung glauben wir, falls uns eine berufung auf eigne erfahrung gestattet sein sollte, die zahl 30—35 als das nicht zu überschreitende maximum einer classe annehmen zu dürfen. was die erste forderung jenes satzes anlangt, so dürften sich nach dieser seite hin bedeutende modificationen als nötig erweisen.

Da die körperliche constitution der einzelnen eine verschiedene ist, die einflüsse des hauses auf die seelische bereicherung und ausbildung auch den charakter der verschiedenheit tragen, so werden innerhalb einer classe von gleichalterigen individuen im verlaufe des unterrichtes bedeutende differenzen bezüglich der geistigen fortschritte zu tage treten. sollte nun in anbetracht dieser verschiedenheit der unterricht allen individualitäten gerecht werden, so würde er nur ein durchschnittliches masz anzunehmen haben, dadurch aber die fähigeren zum leichtsinne, die schwächeren infolge überspannter forderungen an ihre fassungskraft zum unwillen und zur trägheit verleiten müssen. um diese grösten feinde aller unterrichtlichen masznahmen fern halten zu können, musz das princip der gleichalterigkeit demjenigen der fähigkeiten untergeordnet und so beim beginne neuer curse der fähigere niederer classen in höhere, der schwächere höherer in niedere versetzt werden. läszt sich nun auch nicht leugnen,

[76] Herbart pädagogische schriften, herausgeg. v. Willmann, s. 588: 'zu wenige geben keinen gleichmäszigen fortschritt, zu viele machen, dasz der lehrer mehr von der allgemeinen bewegung, worin die menge einmal fortgehen musz, getrieben wird, als dasz er selbst treiben kann'.

dasz auf diese weise — besonders bei einem herzlosen verfahren des lehrers — das ehrgefühl des einzelnen in hedeutendem masze erregt, wenn nicht gar geschädigt werden kann, so wird man doch auch bei humanerer behandlung zugehen müssen, dasz dadurch das individuum veranlaszt wird, alle kräfte anzuspannen, um diesem drohenden geschicke bei zeiten noch zu entgehen. wie viel ein lehrer zu leisten vermag, wenn er sich in naturgemäszer weise an das ehrgefühl seiner schüler wendet, wird derjenige wissen, der einigermaszen aus eigner erfahrung sprechen kann. in dieser hinsicht würde es nur zu loben sein, wenn auch ärmeren schülern bei regem eifer und redlichem streben der zugang zu den classen der reicheren eröffnet würde!

Ist ein kind nicht fähig, mit den anderen gleichmäszig fortzuschreiten, wenn auch obige maszregeln zur anwendung gekommen sind, ist es also geistig heschränkt, so wird es in seinem eignen, wie im interesse der anderen erwünscht sein, dasselbe vollständig aus dem schulkörper zu entfernen und einen privatunterricht genieszen zu lassen. hier also, wo es sich um anomale verhältnisse handelt, ist es geraten, den einzelunterricht einem classenunterrichte vorzuziehen.

Aher ganz abgesehen von derartigen betrübenden anomalien, müssen wir doch auf grund unserer darstellungen im interesse des menschlichen individuums, im interesse der gesellschaft und im interesse der wahrheit entschieden einen öffentlichen, also classenunterricht fordern. durch ihn allein vermag das junge geschlecht seine aufgabe am besten zu erkennen und zu realisieren, durch ihn kann unseres erachtens das gegenwärtige jahrhundert seinen ihm vom laufe der zeit vorgeschriebenen forderungen genügen, welche darin bestehen, dasz das verhältnis des individuums zur gesellschaft in vernunftgemäszer weise bestimmt und ihm entsprechend die socialen zustände geordnet werden.

Leipzig. Emil Scherfig.

## 17.

## MICHAEL NEANDER.

(anhang zu dem im vorigen jahrgang mitgeteilten vortrage; vergl. 1881, s. 400.)

I. Gröszere schriften Michael Neanders aus Sorau.

1. Graecae linguae Erotemata. Cum praefatione Philippi Melanchthonis. Basileae [1553]. 8. [1556] 8. [1561] 8. 1565. 8. Witebergae 1586. 8.

2. Graecae linguae Tabulae Basileae s. a. 8. 1553. 8. [1564] 8. Tabulae graecae linguae. Witebergae s. a. 8. 1561. 8. 1581. 8. 1598. 8.

3. Λόγοι δύο ἐπιθαλάμιός τε καὶ ἐπιτάφιος Orationes duae Nuptialis et Funebris. Basileae [1553]. 8.

4. Sanctae linguae Hebraeae Erotemata. Basileae [1556]. 8. p. 198 Dicta qnaedam veterum Indaeorum etc. p. 217 Catalogus librorum — in linguis variis. Basileae [1567]. 8. Witebergae 1581. 8.

5. Grammatices Hebraeae lingnae Tabnlae. s. l. et. a.

6. Anthologicnm Graecolatinnm, sententiae decerptae ex Hesiodo Theognide, Pythagora, Phocylide, Arato et Theocrito: tres libelli ex scriptis Platonis, Xenophontis, Plntarchi et Iustini Martyris Basileae 1556. 8.

7. Aristologia Pindarica Graecolatina. Basileae [1556] 8. Sententiae utiles et sapientes novem Lyricornm.

8. Gnomologia Graecolatina. Basileae s. a. 8. [Epist. dedic. 1557] Commentatinncnla de antorihns, qnornm testimonia citantur p. 1—80. Luciani Somninm p. 1—83. Lipsiae 1577. 8.

9. Phraseologia Isocratis Graecolatina. Basileae [1558]. 8.

10. Aristologia Euripidea Graecolatina. Basileae 1559. 4. Basileae s. a. 4 [Epist. dedicat. 1559]. Oratio Isocratis de laude Helenae Graecolatina p. 370—391.

11. Κατήχησις Μαρτείνου τοῦ Λουθήρου ἡ μικρὰ καλουμένη. Catechesis Martini Lntheri parva Graecolatina. Basileae 1558. 8. 1564. 8. [1567] 8. daranf: Patrum theologornm graecorum Sententiae graecolatinae p. 193—317. dann: Apocrypha h. e. Narrationes de Christo, Maria, Ioseph, cognatione et familia Christi extra Biblia. Basileae [Epist. nnncnpat. 1563]. p. 321—666.

12. 13. Opns aureum et scholasticnm. Basileae 1559. 4. Lipsiae s. a. 4 [Epist. nnncnp. 1559]. Tom. I. Pythagoras, Phocylides, Theognis, Gnomologici libri duo, Apophthegmatum libri duo, stndio Matthaei Gothi Elrichensis. Tom. II. [Epist. nnncup. 1558] Nilus, Coluthns, Tryphiodorns, Quintns Smyrnaens expositus olim in schola Ilfeldensi, studio Laurentii Rhodomanni Cherusci. Luciani Somnium Mich. Neandri Soraviensis Lipsiae 1577.

14. Gnomologicum Graecolatinum Basileae 1564. 8.

15. Theologia Megalandri Lntheri, item Theologia Bernhardi et Tanleri Witebergae 1564. 8. 1584. 8. Islebii 1581. 8. 1587. 8.

16. Compendium grammaticae latinae Phil. Melanchthonis, ea brevitate etc. Accesserunt locutionum e Planto Terentio et Cicerone formulae. Lipsiae 1579. 8.

17. Compendium dialecticae ac rhetoricae Philippi Melanchthonis. Collectnm e praelectionibus Mich. Neandri Soraviensis. Islebii 1579. 8. 1581. 8. tertio recogn. [Islebii] 1586. 8. Viteb. 1594. 8.

18. Compendinm rhetoricae Pbilippi Melanchthonis. Collectnm e praelectionibus M. N. Sorav. Islebii 1586. (unter besonderem titel.)

19. Bedenken, wie ein Knabe zu leiten nnd zu unterweisen s. l. 1581, zum dritten mal nbersehen und gebessert [Islebii] 1582. 8. zum vierden mal 1583. 8. daranf: Exemplum epistolae ad amicum de Christianis in Turcia degentibns. f. 66—70: Catalogus librorum graec. manu scriptorum, qni adbuc supersunt apud graecos Christianos Constantinopoli. 1590. 8. am schlnsz: De puerornm disciplina et moribus praecepta panca. znm fünfftenmal ühersehen 1595. 8. mit demselben anhang.

20. Ethice vetus et sapiens veterum latinorum sapientum. Islebii 1581. 8. dazu: Veterum sapientnm Germanorum sapientia sive Sententiae proverbiales. s. l. 1585 u. 1586. 8. 2 bde. Lipsiae 1590. 8. 3 bde. mit fortlanfender paginiernng.

21. Sylloge locutionnm ac formnlarum latinogermanicarum. Islebii 1582. 8. Lipsiae 1589. 8. Lipsiae 1598. 8. (titelansgabe.)

22. Compendinm doctrinae christianae ex germanico et latino Idiomate primnm Hebraice et Graece conversum a M. Theodosio Fabricio et Ioh. Volando, nnnc vero editnm a Mich. Neandro. Witebergae 1582. 8.

23. Theocriti eidyllia, hoc est, parva Poemata XXVI. Witebergae 1582. s. l. 1596.

24. De re poetica Graecorum Mich. Neandri, studio et opera Ioa. Vollandi Lipsiae 1582. 8. editio secunda Lipsiae 1592. 8.

25. Chronicon sive Epitome Historiarum. de praelectionibus Mich. Neandri Soraviensis. [Islebii] 1582. 8. Chronicon sive Synopsis Historiarum. 1583. 8. Lipsiae 1586. 8. darauf: f. 162—184 resp. p. 188—209: Partium orbis terrae succincta enumeratio, simplexque et plana explicatio.

26. Orbis terrae partium succincta explicatio. [Islebii] 1583. 8. Lipsiae 1586. 8. editio tertia 1589. 8. Addita sunt: Itinerarium D. Salomonis Sweikeri. 2. Hodocporicum navigationis ex Constantinopoli in Syriam 1586. 3. De Ecclesia et religione Aethiopum. 4. De Russorum nec non Tartarorum religione. Lipsiae 1597. 8. (paginiert und mit einem register versehen.)

27. Parva Biblia Latinogermanica sive Theologia scripturae sanctae. Witebergae 1584. 8. 1594. 8. Lipsiae 1596. 8.

Nur ein anderer titel ist Πανάρετων sive Theologia scripturae sanctae. Islebii 1580. 8. Panareton s. Biblia latinogermanica. Islebii 1582. (beides mir unbekannt.)

28. Physice, sive potius Syllogae physicae rerum eruditarum. Lipsiae 1585. 8. 1591. 8.

29. Historia et narratio de Pseudo-Martino Gallo. Lipsiae [1586]. 8.

30. Historiola ecclesiae sive populi Dei Collecta et excerpta de praelectionibus et annotationibus Mich. Neandri s. l. et a. 8. [Lipsiae 1586] 8.

31. Orbis terrae divisio compendiaria. Lipsiae 1586. 8. Witebergae 1594. 8.

32. Epistolarum familiarium formulae ex omni erudita latinitate collectae. [Islebii] 1586. 8. denuo recogn. Lipsiae 1591. 8.

33. Compendium Chronicorum sive Historiarum. in schola Ilfeldensi. Witebergae s. a. [Praefatio 1586] 8. Lipsiae s. a. 8. Lipsiae 1586.

34. Compendium rerum physicarum. Witebergae 1587. 8.

35. Vom Zustand [der Christen] Leben, Thun, Wesen, Lere und Glauben in der Türkey. s. l. 1587.

36. Menschenspiegel d. i. von den Menschen vor und nach dem Fall, von den ewigen Wonnen, von der Hölle u. s. w. Nürmberg [1587] 12. Wittenberg 1588. 8. Leipzig 1590. 8. zum dritten mal ubersehen und gebessert Leipzig 1594. verbessert von Erdmann Neumeister. Soran 1737. 8

37. Argonautica, Thebaica, Troica, Ilias parva. Lipsiae 1588. 8. dies buch ist unter N.s namen erschienen, hat aber Laurentius Rhodomann zum verfasser.*

38. Loci communes philosophici graeci e Bibliotheca M. Neandri, opera et studio Ioa. Vollandi [Lipsiae 1588]. 8. Lipsiae 1589.

39. Vom seligen absterben Derer, so jung in der jugendt sterben. Zum andern mal ubersehen und gebessert. [Erffurdt] 1589. 8. auch anhang an Menschenspiegel. 1594.

40. Elegantiae graecae linguae seu Locutionum graecarum formulae e notationibus Mich. Neandri recogn. a Ioa. Vollando. Lipsiae 1589. am schlusz: In illustri schola Ilfeldensi, Mense Augusto 78.

41. De ratione conscribendi Graecas epistolas libri duo graecolatini. Cum praefatione Mich. Neandri. [Lipsiae 1589] 8.

42. Loci communes philosophici latini e Bibliotheca Mich. Neandri studio et opera Ioa. Vollandi. Lipsiae 1590. 8.

43. Theologia Christiana scripturae patrum Graecorum graecis et Latinorum latinis e fontibus ipsorum et tandem Theandri Lutheri dictis et testimoniis illustrata et exposita. Lipsiae 1595. 4.

---

* Neander, vorrede zu Rhodomannus Palästina. 1589. 4.

44. Tres Isocratis orationes cum Plutarchi Paedagogia latine reddita. Namburgi 1702. 8.

Daran mögen sich reihen:

Sciagraphia sive delineatio βιβλιδίων πολυγλώττων. Witebergae 1581. 8. (14 seiten.)

Romaica sive Roma capta, belligerans etc. in Heroes Romani. Francf. 1612. p. 237—244.

und von den vorreden die treffliche praefatio zu Erotem. linguae 1565 Graecae: de Auctoribus omissis et extantibus. p. 39—340.

II. Kleinere schriften Michael Neanders.

*a*) lateinische gedichte.

Ad iuventutem Freistadensem in Anthologicum 1556 p. 24.

Iacobo Chies, Consuli Franckenhusano in Aristologia Euripidea p. 12. 13.

Alexandro et Christiano, Ducibus Saxoniae in Opus aureum I. p. 315 —319, Gnomologicum 1564 p. 3—7.

*b*) griechische gedichte.

Ad Valentinum Trozendorfium in Aristologia Pindarica p. 1—7.

Ad Iustum Ionam in Graec. ling. Erotem. 1553 p. 227.

Μέμψις καὶ ὀλοφυρμός ebend. p. 227—232.

Πρὸς Ἰωάννην Μυλιὸν ἐν Ἐλριχείᾳ διδάσκοντα in Phraseologia Isocratis 1582. doch vielleicht ist Ioa. Gasmann der verfasser.

Ad Davidem Chytraeum in Graec. ling. Tabulae 1564 p. 40—44, Witeb. p. 51—55.

Ad iuventutem Freistadensem προτρεπτικόν in Anthologicum 1556 p. 23.

Quod antiqua omnia sint gratiora novis ebend. p. 26.

Ad Ioa. Morenbergium Senatorem Vratislaviensem in Erotem. ling. Hebr. 1556 p. 43—48 (graecolatine).

Ad Georgium Fabricium in Opus aureum I. p. 320. 321, Gnomologicum 1564 p. 78. 79.

De miseria, una etiam dignitate et gloria paedagogorum in Opus aureum I. p. 475—499, Gnomolog. p. 239—273.

Othomauno Gorlicensi in Opus aureum 1577 II. p. 141—153.

De Luthero, viro Dei in Catechesis 1567 p. 3—8.

Epicedium Neandri, quod ipse olim sibi scripsit in Mylius Leichpredigt auf M. N.

*c*) lateinische briefe, widmungsbriefe u. a.

Conrado Lycostheni Rubeaquensi in Erotem. ling. Graec. 1561 p. 437—440.

Omnibus inventutis doctoribus in Gnomolog. p. 8—79.

Ad lectorem 1579 in De re poetica Graecorum 1582.

Ad amicum de expedita ratione discendi dialecticam in Compend. dialect. 1581 f. 87—96.

Pio ac candido lectori 1582 in Comp. doctrinae christianae 1582.

Reinero Reinecio 1582. 1583 in Comp. Chron. Witeb. f. 48 und 52.

Georgio Sighardo iuniori 1584 in Physice 1592.

Ad amicum in Epistolarum familiarium formulae 1586 f. 69—71.

Ioannis Guntheri, Comitis imperii Romani, comitis in Suuarzburg filiis in Historiola ecclesiae.

Laurentio Rhodomano 1587 in Poesis christiana Palaestinae, autore Laur. Rhodomano Francofurdi 1589 p. 4.

Benevolo lectori 1588 ebend. p. 4—8.

Iobo Neandro fratri suo 1585 in Ethice 1590 p. 248—264.

Ioanni Neandro filio suo 1586 in Comp. rerum physic. 1587.

Henrico a Promnitz in Etbice 1590 p. 2.
Guilelmo Budaeo in academia Basiliensi 1592 In Theocriti eidyllia 1596.
Ad amicum in Divisio compendiaria 1594 f. 39—43.

Epistolae dedicatoriae.

Consulibus et Senatoribus urbis Saganensis 1553 in Graecae ling. Tab. 1553.
Ioanni Reyffenstein, Patricio Stolbergensi 1553 in Orationes duae 1553 p. 3—8.
Comitibus a Stolbergk 1553 in Erotem. ling. Graec. 1553 p. 11—18 und in den meisten andern ausgaben.
Consulibus et Senatoribus in Islebia 1557 in Gnomologia p. 13—19.
Consulibus atque Senatoribus in Brema 1559 in Opus aureum I. p. 123—134.
Consulibus atque Senatoribus in Frankenbusa 1559 in Aristologia Eurip. p. 3—10.
Optimo viro D. Basilio Fabro Soraviensi, suo dilecto avunculo in Patrum theologorum Sententiae In Catechsis 1567 p. 165—217.
Theodosio et Ionae Fabriciis 1581 in Theologia Megalandri Lutheri.
Georgio Sigbarto Soraviensi 1583 in Physice 1591.
Piae iuventuti ubique gentium pietatem linguas ac literas sedulo discenti, in Tabulae graec. ling. Witeb. p. 3—50.
Epistola gratulatoria et supplicatoria ad Stephanum regem Poloniae in Divisio compend. 1594 f. 52—56.

Epistolae nuncupatoriae.

Praefecto ac Senatoribus In Vratislavia, in Erotem. ling. Hebr. 1556 p. 3—30.
Consulibus et Senatoribus in Freistadia Silesiorum 1556 In Anthologicum Graecolatinum 1556.
Consulibus et Senatoribus in Lignitia 1556 in Aristologia Pindarica 1556.
Consulibus et Senatoribus Hilperghansensibus 1558 in Opus aureum 1577 II. p. 3—5.
D. Ioanni Oporino in Phraseologia Isocratis Basileae [1558].
Consulibus atque Senatoribus in Northusa 1559 in Opus aureum 1577 II. p. 47—62.
Consulibus et Senatoribus in Denstadia Thuringiae 1559 in Opus aureum I. p. 7—25.
Consulibus atque Senatoribus in Gorlitia 1559 in Opus aureum 1577 II. p. 125—140.
Domino Sypbardo a Promnitz, Domino oppidorum Soraviae et Tribelli 1563 in Apocrypha in Catechesis 1567 p. 323—339.
Scholae Ilfeldensis alumnis in Catechesis 1567 p. 9—87.

Praefationes.

Omnibus studiosis adolescentibus in scholis Silesiae, Misniae, Saxoniae, Hercyniae et Thuringiae: de Autoribus amissis et extantibus in Erotem. graec. ling. 1565 p. 39—340. (oben erwähnt.)
Petro Streubero pastori ecclesiae Soraviensis in Theologia Bernbardi ac Tauleri Islebii 1581.
Nobilissimis fratribus a Bila 1582 in Orbis terrae explicatio.
Consulibus et Senatoribus Reipublicae Soraviensis 1582 in Chronicon 1582.
Viris reverendissimis Lucae Iessaeo concionatori aulico in aula Sondersbusana Sunartzburgica et Theodorico Speisero eiusdem aulae quaestori in Historia de Pseudo Martino Gallo 1586.

M. Laurentio Rhodomanno 1586 in Epistol. famil. formulae 1586 u. 1591.
Optimis iuvenibus in scholis Saxoniae 1586 in Divisio compend. f. 1—4.
Pietate ingenio doctrina et moribus optimis adolescentibus in scholis Silesiae 1586 in Comp. Chron. Witeb.
Nicolao Bock Bibliopolae Lipsensi 1587 in De ratione conscribendi graecas epistolas 1589 p. 250 - 265.
An den Leser 1587 und Vorrede 1560 in Menschenspiegel.

*d*) griechische briefe.

Φιλίππῳ Μελάγχθονι in Erotem. ling. Graec. 1553 p. 233—237.
Simoni Musaeo, Theologiae doctori et inspectori Ecclesiae et scholae in inclyta Vratislavia in Erotem. ling. Hebr. 1556 p. 34—43.
Ioanni Oporino typographo in Basilaea in Gnomologia p. 20—25, Phraseol. Isocratis Basil. [1558].
Nicolao Clausio, Consuli Franckenhusano in Aristol. Eurip. p. 11.

III. Briefe an Michael Neander.

Georgius Aemylius in Stolberg 1558 in Divisio compend. 1594 f. 44.
Iohannes Naevius, Ex Dresda in Comp. rerum physic. p. 150.
Burchardus Mythobius ebend. p. 144.
Conradus Gesnerus (Tigurinus) Tiguri ebend. p. 147.
Antonius Niger (Vratislaviensis). Ex Brunsviga. ebend. p. 146.
Georgii Fabricii Misenae 1563 in Chronicon 1586 f. 5.
Gilbertus Cognatus Nozorenus Burgundus 1567 in Comp. Chron. f. 40. 41.
Ludovicus Comes in Stolberg 1567 (obiit anno 1574. anno aetatis 69) in Orbis terrae expl. 1589, 1597 p. 452.
Ludwig Grafe zu Stolberg 1569 ebend. 1589, 1597 p. 455.
Caspar Peucer 1571—1573 5 briefe ebend. 1589, comp. rerum phys. p. 158.
Wolffgangus Ernestus, Comes Stolbergius, 1574, 1575 ebend. 1589, 1597 p. 453. 456.
Heinricus a Bila 1575 2 briefe ebend. 1589.
Martinus Crusius Tybingae 1579—1582 in Bedeuken 1583 f. 60 ff. und in Vom Zustand [der Christen] in der Türkey.
Laur. Rhodomannus Lunaeburgi 1582 in Comp. Chron. f. 53. 54.
Sigismund Strophius in Sondershusa 1582 in Comp. Chron. f. 52.
Abraham Buchholzerus Freist. 1582 ebend. f. 45. 46.
Reinerus Reineccius Helmstadii 1582, ebend. f. 46—48 1583 in Chronicon 1586 f. 10.
Heinricus Buttingus Grunoviae 1582 in Orbis terrae expl. 1589, 1597 p. 457—460.
Christophorus Freius Graecii 1583 in Historia ecclesiae f. 50, Divisio compend. 1594 f. 50. 51.
Jacob Monau Vratislaviensis 1583 in Comp. Chron. f. 43—45.
Ioannes Sambucus 1583 in Chronicon 1586 f. 6.
Franciscus a Dombsdorph 1583 in Orbis terrae expl. 1589.
Ioa. Mich. Brutus Cracovia 1583 in Chronicon 1586 f. 9.
Petrus Monau Pragae 1584. 1585 ebend. f. 7. 8.
Derselbe Comp. rerum phys. p. 161.
Petrus Albinus Nivemontius 1584 in Chronicon 1586 f. 11.
David Chytraeus in Chronicon 1586 f. 3.
Derselbe in Bedeuken 1583 f. 59.
Andreas Fabricius in Northusa in Comp. Chron. f. 41—43.
Joh. Wigandus Episcopus Pomezaniensis 1585 in Divisio compend. 1594 f. 45—47.

Paulus Oderbornins, Snperint. Eccles. Caunensis Germanicae ebend. f. 47—49.

Antonius Probus Islebii 1586 in Comp. Cbron. f. 54—58.

Joh. Scbelbamerus Hertzbergae 1587 ebend. f. 59 nnd 60.

Mich. Neander e valle Ioachimica Professor in academia Ihenensi in Epist. famil. formnlae 1591 p. 129.

Ioa. Neander, Rector scbolae Northns. ebend. p. 130.

Abdias Praetorius ebend. p. 131.

Joh. Macholt. Ex arce Hohenstein in Comp. rerum phys. p. 152.

Mauritins Steinmetz Lipsiae ebend. p. 153.

Ioh. Crato (de Crafftbeim) ebend. p. 154. 156. 157.

Tbeodorus Zninger Basileae ebend. p. 160.

Martinus Copus Brunsvigae ebend. p. 164—167.

Ioacbimus Struppius a Gelnbansen Heidelbergae ebend. p. 170.

Joh. Oberndorffer Ratibonae ebend. p. 173.

Ioacbimns Camerarins Norimbergae ebend. (die paginierung hört auf.)

Panlus ab Eitzen. Senior ebend.

Casparus Pencerus iunior Budisi ebend.

Iacobns Horstius Helmstadii ebend.

## IV. Gedichte auf Michael Neander, seine schule und seine werke.

### a) lateinische.

Georgii Aemylii Elegia in Erotem. ling. Hebr. 1556 p. 31. 32.

Natbanael Mylius in Gnomologia p. 26.

Jakob Mylins ebend. p. 27.

Wolffgangus Ernestns Comes Stolbergins, natus tunc annos quindecim, in Orbis terrae expl. 1589, 1597 p. 449—451 (2 gedicbte).

Iob. Lauterbachins, poeta coronatns in Divisio compend. 1594 f. 52

Petrns Strenberus in Comp. Cbron. f. 54, Chronicon 1586 f. 224.

Michael Hirscbfeldius Northnsanns in Cbronicon 1586 f. 224.

Paulus Melissus Francus, comes sacri Pal. et Eques civis Romanus in Tbeologia Christ. 1595.

Georgii Heyderi Heringensis ἀκρόστιχις in Tbeologiam christianam ebend.

Ioh. Daciani Francenhus. ebend.

Matthaei Zimmermanni in Sondershnsa ebend.

Ioh. Kahae Koenigsteinensis Anagrammatismus in Mich. Neandrum Soraviensem. ebend.

Iohannes Cajus, Epicedinm Neandri in Mylius Leichpredigt auf M. N.

Derselbe ad pios Manes Neandri ebend.

Eobani Bertram Sondershusini Epigramma in Theol. christ. 1595.

Derselbe Vanitas vanitatum et omnia vanitas ebend.

Henricns Oltbobius in Biblia parva.

Antonins Probns in Cbronicon 1586 f. 19.

### b) griechische gedichte.

Georgius Cocus Heringensis in Chronicon 1586 f. 222.

Sypbardus Saccns Northusanns in Erotem. Graec. ling. 1553 p. 8.

Ioa. Ranft Northusanus ebend. p. 9. 10.

Michaelis Neandri ex Valle Ioachimica in Erotem. ling. Hebr. 1556 p. 33. 34.

Heinrici Volckmari Thnringi in landem linguarum in Erotem. Graec. ling. 1561 p. 9 –39.

M. Theodosii Fabricii ad scholam Ilfeldensem in Comp. doctrinae christ.

Ioannis Vollandi Grenssenatis 1582 in Orbis terrae expl. 1589, Cbron. 1586 f. 220.

Matthaeus Dresserus Lipsiae in Chron. 1586 f. 17.
Christoph. Freius, Elegia in celebriores Germaniae viros et poetas, qui iam in vivis sunt in Histor. ecclesiae f. 51.
Matthaei Fureri Francenhus. in Theol. Christ. 1595.
Ioachimi Manardi Sondershusini ebend.
Iohannis Kahae Koenigsteinensis ebend.
Michael Spangebergius Kindelbrnccensis 'Επικήδιον in M. N. in Mylius Leichpredigt auf M. N.
Georgius Caesar Greussenas ebend.
Hermannus Vekenstet Epitaphium ebend.

c) griechische mit lateinischer übersetzung.

Martinus Crusius 1566 in Bedenken 1583.
Derselbe 1583 in Chronicon 1586 f. 15. 222.
Johannes Lundorpius in Gelhusa in Orbis terrae expl. 1589 und 1597, Chron. 1586 f. 18. 19.
Laurentii Rhodomanni in Chron. 1586 f. 210—216, Theol. Christ. 1595.
Derselbe Anagrammatismus in nomen Mich. Neandri ebend.
Derselbe Ilfelda Hercynica in De re poetica Graecorum p. 809—842.
Derselbe hymnus scholasticus in Physice zwischen pars I und II p. 1—55.
Derselbe 'Επιτύμβιον in Val. Mylius Leichpredigt auf M. N.
Theodosii Fabricii Gottingensis in Theologia Christ.
Henrici Eckstormii Walckenrodensis Epigramma ebend.
Derselbe Epicedium Neandri in Mylius Leichpredigt auf M. N.
Basilii Michaelis Gottingensis in Theol. christ.
Ioachimus Gualtherus Ilmenas, scholae Neandrinae alumnus in Historia de Pseudo Martino Gallo 1586.
Ioh. Vollandi, in laudem scholae Ilfeldensis in De re poetica Graecorum p. 845—856.
Matthaeus Gothus in Chronicon 1586 f. 216—220.

V. Vorreden, briefe, gedichte u. s. w. anderer auch ungenannter verfasser.

Philippi Melanchthonis Praofatio: Henrico et Alberto Comitibus in Stolberg in Erotem. Graec. ling. 1553 p. 3—7.
Derselbe Epigramma de lectione historicorum in Chronicon f. 94.
Derselbe Solonis Elegia de causis, quae adferunt exitium regnis conversa ebend. f. 94.
Andreas Neander, Psalmus XC in Graec. ling. Tab. 1553.
Ioa. Rannft Northusanus, Triumphus Christi in Orationes duae 1553 p. 68—73.
Georgius Vuillius Northusanus ad puhem Hilperhausensem in Opus aureum II. p. 6. 7.
Επικήδιον ἔπος Τυλμάννου Πλατνήρου in Orationes duae 1553 p. 58.
'Ραριστῶν. Χριστιανῶν in Graecae ling. Erot. 1561 p. 435. 436 (eine aus einer alten handschrift stammende gegenüberstellung von beiwörtern der heiden und Christen).
Ioannes Mylius Gerenrodensis, scholae Ilfeld. tum alumnus: Ad reverendum virum D. Abbatem Thomam Stangium (lat. u. griech. distichen) in Catechesis 1567 p. 88—93.
Sigismundus Strophius Sondersh. ad Guntherum et Antonium Henricum comites iuniores in Schwartzburg in Historiola ecclesiae.
Hieronymus Ursinus Soraviensis, Hymni aliquot pro defensione Euangelii et scholarum ebend. p. 73 ff.
Ioa. Gasmann, ad Ioa. Mylium in Phraseologia Isocratis. lat. gedicht.
Ioa. Mylius ad Ioa. Gasmanum lat. gedicht ebend.

Ad lectorem in Tab. graec. ling. 1553.
De Monarchiis in Chronicon f. 94.
In Gnomologiam Mich. Neandri in Gnomologia p. 29.
Προτρεπτικόν ad pubem Saganensem in Graec. ling. Tab. 1553.
Imago resurrectionis in Orationes duae 1553 p. 59.
Ὕμνοι εἰς γενέθλιον Ἰησοῦ Χριστοῦ ebend. p. 60—62.
De fructu et utilitate resurrectionis Christi, ad Ioa. Bierman, Consulem in Vnarburg ebend. p. 63—68.

Breslau. F. Meister.

## 18.

## ÜBER SCHILLERS IDEALE VOM MENSCHENGLÜCK.

(ein in Stettin gehaltener vortrag.)

Den musenalmanach für das jahr 1796 beschlosz Schiller mit einem gedicht, in welchem er von diesen poesien, eignen und fremden, sagt:

> Zur fernen nachwelt wollen sie nicht schweben,
> sie tönten, sie verhallen in der zeit.

und weiterhin die lieder mit blumen vergleichend:

> Der lenz entflieht, die blume schieszt in samen,
> und keine bleibt von allen, welche kamen.

dasselbe gedicht stellte er später in der samlung seiner kleineren poesien an den schlusz und bezeichnete so alle diese gedichte als schnell verhallende klänge, als blumen, die rasch hinwelken, nachdem sie frucht angesetzt haben.

Die hoffnung, die in diesen melancholischen worten liegt, hat sich glänzend erfüllt; und wenn man erwägt, dasz ein geistreich aufgeschlossenes wort bis in unabsehbare fernen wirkt, so ist gar nicht zu ermessen, wann einmal die wirkung der Schillerschen dichtungen, ich meine die mittelbare, aufhören werde. aber auch die unmittelbare wird hoffentlich noch lange dauern und in bezug auf einzelne noch zunehmen. denn die befürchtung, die in dem abschiedsgedicht enthalten ist, hat sich bis jetzt wenigstens glücklicher weise noch nicht bewahrheitet. noch tönt uns immer der klang der wohllautenden, geistvollen verse ins ohr, wir bewundern noch immer die ungewöhnliche pracht dieser liederblüten; ihr herbst ist noch nicht gekommen. vieles von dem, was nach Schillers tode, ja zum teil schon das, was nach Goethes tode von dichterischen schöpfungen gefiel, frappierte, entzückte und mehr als ein lustrum oder gar ein decennium lang als schönste blüte dichterischer kunst galt, ist heute schon veraltet und kaum noch gekannt: künstliche blumen, verstaubt und verblichen, oder zerrissen und weggeworfen. in Schillers gedichten aber blüht auch uns späten nachkommen noch ein reicher frühling, von dem sich jeder, der es nicht thöricht verschmäht, geist und gemüt erquicken lassen kann.

Freilich gilt das nicht in gleicher weise von allen, ohne ein-

schränkung aber von denen, die man unter dem namen der dritten periode zusammen zu fassen pflegt, also von denen, die in Jena und Weimar entstanden sind. viele, sehr viele von diesen sind allen bekannt, allen wert, dem hochgebildeten wie dem schlichten manne aus dem volke, den alten wie den jungen. aber es ist doch unter ihnen auch manches gedicht, das auf einen sehr kleinen kreis von empfänglichen und andächtigen lesern beschränkt ist. auch unter den aufrichtigen bewunderern des dichters gibt es wohl manche, denen der inhalt eines gedichtes wie 'der tanz', 'die geschlechter', 'der führer des lebens', 'Shakespeares schatten' nicht sogleich gegenwärtig ist. läszt sich das doch nicht einmal von dem allerdings nicht leicht verständlichen, aber über alles lob erhabenen 'ideal und leben' behaupten.

Solche betrachtung verdienen nun wegen ihrer bleibenden schönheit und erfordern wegen der tiefe ihrer gedanken auch die beiden gedichte 'das glück' und 'der genius', das erste, in welchem Schiller zusammenfaszt, welche lebensgüter ihm als die unbedingt wertvollen gelten, das zweite, in welchem er mit philosophischem ernst und mit dichterischer weihe eine darstellung gibt von dem, was ihm unter diesen wertvollen gütern als das allerwertvollste erscheint. zu den anschauungen dieser gedichte hat sich Schiller aber erst nach vielen kämpfen, nach vielen lebenserfahrungen, schmerzlichen und wohlthuenden, hindurchgerungen. sie stehen in schroffem gegensatz zu denen, welche ihn in der phantastisch aufgeregten, trüb verworrenen zeit erfüllten, als er in Stuttgart und in Mannheim lebte.

Damals kannte er die welt und das menschenleben sehr wenig, umsomehr spiegelt sich in den gedichten jener jahre sein ungestüm verlangendes, friedeloses herz wieder. sie werden jetzt wenig gelesen, jedenfalls sehr selten in der ursprünglichen form, in welcher sie in der anthologie erschienen. reinen ästhetischen genusz findet niemand mehr in ihnen, am wenigsten der litterarhistoriker, wie aufmerksam auch immer dieser sie zu betrachten ursache hat. diese art Schillerscher poesie ist veraltet. ist sie doch nur die häszliche raupe, aus der sich der schmetterling mit den leuchtenden farben später entwickelt hat. die für Schillers vorstellung vom menschenleben und dem glück, dessen die menschenseele teilhaftig werden kann, wichtigsten gedichte dieser samlung sind die sogenannten Lauraoden, in denen er bekanntlich die verwitwete hauptmannsfrau Luise Vischer, die später mit einem studenten in die weite welt gieng, in leidenschaftlichster weise besungen hat, oder vielmehr nicht sie selber, denn von ihrer persönlichkeit erfahren wir so gut wie nichts, sondern sein eigenes exaltiertes gefühl des vermeintlichen glücks und der verzweiflung über die schranken desselben. auf diese jugendproductionen in späterer zeit zurückblickend hat der dichter selber sie insgesamt als überspannt bezeichnet, voll von unbändiger imagination, nicht selten unedles mit platonischem schwulst um-

schleiernd. mit recht. denn innige treue zuneigung, eine liebe, die, dem festgewurzelten baum gleich, durch reiche frühlingsblüte goldene herbstesfrucht verspricht und verbürgt, sucht man in diesen überschwenglichen dichtungen vergebens. entstanden aus momentanen aufregungen, aus wertlosesten, wenn auch noch so gewaltsam ihn beherschenden stimmungen verleugnen sie ihren ursprung nicht, wie rednerisch aufgebauscht, wie anspruchsvoll auch diese empfindungen vor den leser treten. sie wurden auch nicht tiefer und wahrer dadurch, dasz Schiller versuchte durch maszlose phantasterei dem allerflüchtigsten den anschein der ewigkeit zu geben, beides, der ewigkeit rückwärts wie vorwärts gedacht. seltsam genug, dasz der klarste philosophische denker unter allen deutschen dichtern sich in diese unwegsamen regionen verstiegen hat, in denen kein begriff uns mehr leitet, keine faszbare anschauung die seele ergreift und erfreut, kein menschliches gefühl mehr zu unserem herzen spricht.

Mit wie brennenden und grellen farben er auch das gegenwärtige glück bei der geliebten schildert, sein paradiesisches fühlen, sein wütendes entzücken, und wie erde und himmel wie zerronnen um die liebenden schwimmen, er weisz sehr wohl, dasz auf dieses flüchtige aufblitzen der leidenschaft, in der er damals sein glück finden wollte, um so tiefere, trostlose nacht folgte. deshalb verlegt er sein glück in eine zukünftige ewigkeit, die ihm dauernd dasselbe geben soll, was ihm der augenblick gibt, um es ihm sogleich wieder zu nehmen. so phantasiert er davon, dasz einst der gott der zeit, Saturn, seine braut, die ewigkeit, nach der er sich immer sehnt und die bis jetzt stets vor ihm entflohen ist, zu dauernder vereinigung finden werde, d. h. wenn man nüchtern das freilich dem menschengeist ganz undenkbare ausdrücken will, dasz einst keine zeit mehr, kein vorher und nachher, kein wechselnder zustand mehr sein werde, sondern die eine, ganz ungeteilte ewigkeit. in diese ewigkeit nun verlegt er die wertlose glücksempfindung des augenblicks, um dadurch und dadurch allein ihr unendlichen wert zu geben:

Einst so hör' ich das orakel sprechen,
einsten hascht Saturn die braut;
weltenbrand wird hochzeitsfackel werden,
wenn mit ewigkeit die zeit sich traut.

dann, so tröstet er seine Laura, werde auch ihrer gegenseitigen liebe sich eine schönere Aurora röten, die einen endlosen tag des glückes verspreche. so das glücksideal eines hochbegabten, leidenschaftlich träumerischen jünglings, der von dem, was die erde wirklich wertvolles hat, damals freilich wenig, bedauernswert wenig zu sagen wuste.

Aber auch sogar die ewigkeit, rückwärts gedacht, die unendliche vergangenheit nimmt er für seine leidenschaft in anspruch. in dem jedem, der genauer mit Schiller vertraut ist, wohl bekannten gedicht 'geheimnisz der reminiscenz' sucht er nach einer erklärung seines glühenden verlangens ewig starr an dem mund der geliebten

zu hängen, und träumt nun, wie sie beide einmal schon im strahl erloschener sonnen, also in ganz unvordenklicher zeit, eins gewesen sein müsten, sie beide zusammen ein einziger gott; jetzt seien sie nur noch die schönen trümmer des gottes, aber in ihnen sei geblieben ein unersättlicher drang das verlorene wesen, wie er sich drastisch und unschön ausdrückt, wieder in sich einzuschlingen, gottheit zu erschwingen. lauter leere träumereien, unmöglich auch nur vorübergehend ernst gemeint, aber durch den ungraziösen ernst, mit dem sie vorgetragen werden, auch den leser verhindernd dem träumenden in seine traumwelt zu folgen.

Es ist nicht ohne interesse zu beobachten, wie Goethe beinahe zehn jahre früher, im Götz und im Werther, ähnliche gedanken ausgesprochen hat, freilich nicht als eigene empfindungen, sondern sie solchen personen in den mund legend, die er eben als krankhaft aufgeregte dadurch schildern will. so läszt er den bereits zum selbstmord entschlossenen Werther mit dem gedanken an Lotte schreiben: 'gott wird mich trösten, bis du kommst, und ich fliege dir entgegen und fasse dich und bleibe bei dir vor dem angesicht des unendlichen in ewigen umarmungen'. und in der ursprünglichen form des Götz sagt Franz, der in mancher hinsicht mit dem Stuttgarter Schiller wohl verglichen werden kann, zu Adelheid: 'lägen wir in einer uranfänglichen nacht, ehe das licht geboren ward, oh, ich würde an deinem busen der götter einer sein, die in brütender liebeswärme in sich selbst wohnten und in einem punkte den keim von tausend welten gebaren und die glut der seligkeit von tausend auf einen punkt fühlten'. seiner persönlichen leidenschaftlichen empfindung hat Goethe, so viel ich in der erinnerung habe, nur einmal in ähnlicher weise, aber viel menschlicher in einem gedicht an frau von Stein ausdruck gegeben, in welchem er meint, die geliebte müsse in abgelebten zeiten schon einst seine schwester oder seine frau gewesen sein. freilich eine harmlose äuszerung verglichen mit dem, was er die wild aufgeregten personen seiner dichtungen sagen läszt, und mit dem, was der lyriker Schiller in seiner ersten periode als seine eigene empfindung ausspricht.

Dasz in dieser periode ihm kein glücksideal vor der seele gestanden hat, welchem nahe zu kommen, dem herzen frieden bringt, das liegt auf der hand und war ihm selber nicht verborgen, mag er, während er dieses gedicht concipierte und niederschrieb, wie wir kaum glauben können, tief erfüllt gewesen sein von diesen überschwenglichkeiten. wie wenig aber dieser exaltierte zustand dauernd war, zeigt deutlich seine 'melancholie an Laura', wohl das allersonderbarste von allen liebesgedichten der welt, mit seinem maszlosen jammer über die vergänglichkeit desselben, was er in jenen andern gedichten als ungeworden und unzerstörbar bezeichnet hatte. und gegen seinen willen gibt er auch in diesem gedicht die beste kritik über sein damaliges glückideal in den versen, die er freilich anders gemeint hat, als ich sie jetzt anwende:

Unglückselig! unglückselig, die es wagen
götterfunken aus dem staub zu schlagen.

friede war in dieser unruhigen seele unmöglich; trug doch selbst seine sehnsucht aus diesem trügerischen augenblicksglück hinaus in eine reinere welt einen seltsam tumultuarischen, bacchantischen charakter. oder klingt es nicht seltsam, wenn er sagt: 'ätherlüfte einzusaugen, leierklang aus paradieses fernen, ras' ich in mein trunkenes ohr zu ziehn'. rasendes verlangen hat aber noch niemand zum frieden geführt, wie denn auch sein übertünchen des wertlosen mit brennenden farben das wertlose nicht wertvoll gemacht hat. aber nur zu sehr glich Schiller damals dem menschen, der an dem eignen zopf, nemlich an seinen phantasmen, aus dem moore sich emporziehen möchte, oder dem, der sein gebrechlich gezimmertes haus dadurch fester zu machen glaubt, dasz er dem holzwerk die farbe des marmors gibt. es geht eben nicht anders, als dasz man mit tapferm entschlusz und unzerbrechlicher energie sich zum festen ufer durcharbeitet; und wohl uns, wenn sich dann eine hülfreiche hand uns entgegenstreckt. und wer zu dem gebäude seines lebensglücks nicht festes, wenn auch noch so unscheinbares gestein wählt, darf auf dauernden bestand nicht hoffen.

Seitdem Schiller mit Christian Gottfried Körner bekannt wurde und in ihm den edelsten, an seinem äuszern ergehen wie an seiner innern entwickelung teilnehmendsten freund gefunden hatte, bereitete sich in ihm eine mächtige umwandlung vor. sie vollzog sich allmählich in der zweiten hälfte der achtziger jahre. die einflüsse, die so günstig auf ihn einwirkten, waren auszer der uneigennützigen freundschaft, die er über alles hoffen gefunden, besonders die wissenschaftlichen studien, geschichtliche und philosophische, in die er sich versenkte, sein vertrautwerden mit griechischer dichtung und die herzliche zuneigung, die ihm Charlotte von Lengefeld entgegenbrachte und die er selber für das edle, gebildete und anmutige mädchen empfand. das dichterische hauptwerk in diesen jahren des übergangcs war Don Carlos, von kleineren dichtungen fallen wenige in diese zeit, aber genug, um klar erkennen zu lassen, wie sich nun sein ideal von menschenglück gestaltete.

Trat in der ersten periode das heisze verlangen nach lust und genusz in den vordergrund, so sehen wir nun wenigstens zunächst den dichter erfüllt von dem gedanken einer allgemeinen, vollkommenen weltbeglückung, also nicht mehr egoistische, aber chimärische träumereien. sein persönliches glück kann aber kein mensch finden in der bloszen vorstellung eines nicht einmal deutlich vorstellbaren glücks aller menschen, in der vorstellung eines niemals wirklichen, das aber einzig dadurch, dasz es wirklichkeit wird, wert haben würde, ganz verschieden von den dichterischen, die wirklichkeit verklärt, d. h. das wesentliche von ihr widerspiegelnden gebilden, die diesen anspruch niemals erheben und doch nichts weniger als utopien sind. enthusiastischen ausdruck dieser vorstellung von einem all-

gemeinen völkerfrühling in einer schwungvollen sprache, die einmal alle welt entzückte, uns aber nicht mehr gefällt, hat Schiller bekanntlich in dem lied 'an die freude' gegeben, einem gedicht, das in der tiefen glücksempfindung, welche ihm die freundschaft mit Körner brachte, seinen ursprung hat. diese empfindung hatte er auch für seine seele gehofft, noch bevor er den neuen freundeskreis kennen lernte. schrieb er doch von Mannheim an die freunde: 'bei Ihnen werde ich glücklich sein. ich wars noch nie'. das glück, das er in den Lauraoden besungen hatte, war also eitel täuschung gewesen. aber auch die so sehr viel edlere, erhebende stimmung, die in dem lied 'an die freude' atmet, konnte ihm kein dauerndes glück verbürgen. der dichter war von einem extrem in das andere gesprungen, von der aufs höchste gesteigerten persönlichen lustempfindung in die abstracte vorstellung einer allgemeinen seligkeit, und war so vorbeigestürmt gerade an dem, was dem einzelnen glück gewährt und zugleich das ist, was allein ein allgemeines glück allmählich vorzubereiten im stande ist.

Wie hätte auch Schiller sich lange an der aussichtslosen vorstellung erfreuen sollen, dasz unter dem zaubermächtigen einflusz der freude bettler fürstenbrüder werden, dasz gram und armut sich nur melden solle, um mit den frohen sich zu erfreuen, an der seltsamen vorstellung, dasz kannibalen in der traube goldnem blut sanftmut trinken; oder welchen erfolg konnte es haben, wenn ein kreis freudig erregter menschen bei dem sternenrichter schwörend sich verpflichtet, dem verdienste seine krone zu geben und der lügenbrut untergang zu bereiten. und nun gar die letzte strophe des gedichtes in der ursprünglichen form, wie es in der Thalia erschien, diese strophe, die Schiller mit recht später weggelassen hat, in welcher groszmut auch dem bösewicht verheiszen wird und gleichsam, wie ein beschlusz, den der freundeskreis faszt, verkündet wird:

Allen sündern soll vergeben,
und die hölle nicht mehr sein.

es ist malitiös, was Jean Paul in der vorschule der ästhetik von dem gedicht sagt, aber es ist wahr, dasz nemlich in demselben aller mögliche jammer zum wegtrinken und wegsingen eingeladen sei. dennoch ist es decennien lang in gesellschaften gern gesungen worden; doch ist daraus nicht zu viel zu schlieszen, denn auch heute noch ertönt in geselligen vereinigungen manches lied, dessen sänger sich die empfindungen, denen sie durch ihre töne ausdruck geben, keineswegs immer klar zum bewustsein bringen, geschweige denn, dasz sie aus herzensgrund damit übereinstimmten.

In bezug auf die stimmung ist mit dem 'lied an die freude' kein anderes lyrisches gedicht aus dieser zweiten periode, noch weniger eines der dritten zu vergleichen, wohl aber der Don Carlos. als dichtung unendlich hoch über dem liede stehend, wenn auch die allzu üppige und überladene sprache einem geläuterten geschmack recht oft widerspricht, fesselnd durch die sittliche erhabenheit so

mancher gedanken, läszt das drama doch zu wenig klar erkennen, welches eigentlich das weltbeglückungsziel des marquis Posa in seinem unmöglichen gespräch mit dem könige ist, wie denn dieser held selber in seinem handeln nicht das zweckmäszige findet und in seinen reden nur allzuviel declamiert. dazu kommt, dasz nach dem ersten plan, nach dem Schiller in Bauerbach arbeitete, das drama auf eine satire gegen pfaffentum und inquisition angelegt war, nach dem zweiten, in Mannheim concipiert, auf eine familientragödie, und erst bei seiner arbeit in Loschwitz sich marquis Posa mit seinem evangelium des völkerfrühlings beim dichter in den vordergrund drängte. aber auch so ist die ähnlichkeit der seelenstimmung, die den dichter in seinem freudenhymnus und die in vielen partien des Carlos ihn erfüllte, unverkennbar.

Wie geringe zeit nun das exaltierte gefühl, das Schiller in dem 'lied an die freude' mit so maszlosem jubel verkündete, in ihm herschend blieb, wird recht klar aus einem gedicht, das er ein jahr darauf dichtete, ich meine 'die resignation' mit dem anfange: 'auch ich war in Arkadien geboren'. sehr richtig sagt Hoffmeister von demselben: 'wie in dem gedichte 'an die freude' der sänger das glück bewillkommnet, so nimmt er hier nach kurzer selbsttäuschung schon wieder abschied von ihm'. es böte manches interesse auf dieses gedicht näher einzugehen z. b. auf die auffassung des darin vorkommenden berühmten, so oft citierten satzes 'die weltgeschichte ist das weltgericht', der nach meiner meinung nur dann den für den zusammenhang nötigen sinn erhält, wenn man 'das weltgericht' als subject des satzes betrachtet, und nicht, wie es Viehoff thut, 'die weltgeschichte', doch musz ich darauf verzichten und mich darauf beschränken, dem gedicht im allgemeinen seine stellung in dem gedankenzusammenhang anzuweisen, der uns beschäftigt.

Der dichter läszt zu einem am menschenglück verzweifelnden einen genius herantreten, der dem verzweifelten — natürlich ist es Schiller selber — über die beiden einzigen möglichkeiten, die beiden einzigen wege, auf denen das glück zu finden sei, auskunft gibt. der orakelspruch lautet: 'zwei blumen blühen für den weisen finder, sie heiszen hoffnung und genusz. wer dieser blumen eine brach, begehre die andre schwester nicht. geniesze, wer nicht glauben kann. wer glauben kann, entbehre'. an schärfe und deutlichkeit läszt dieses wort des genius gar nichts zu wünschen übrig, destomehr an besonnenheit und w a h r h e i t, die, wenn irgendwo, hier gerade in der mitte liegt. der mensch, der sich auf seinen persönlichen genusz, zumal auf den sinnlichen, beschränkt, findet auf diesem wege das glück sicherlich nicht. die erfahrung ist so alt wie die menschengeschichte, und wohl dem, der zu rechter zeit sich von ihr belehren läszt. aber auch der, welcher seinen frieden nur finden möchte in den bloszen vorstellungen von einer künftigen goldenen zeit, in welcher er sich als der seligen einen denkt, und darum auf jeden gegenwärtigen genusz verzichtet, mag selten darin allein seinen

frieden gefunden haben, wie denn auf diesem wege nur von sehr wenigen mit entschlossener und dauernder energie gewandelt wird, so viele auch immer sich davon den anschein geben. der genusz, den das erdenleben bietet, wird uns menschen, wie wir nun einmal sind, immer eine willkommene erholung sein; und welcher ernst gesinnte möchte des tröstlichen und erhebenden gedankens, den jene aussicht bietet, in der unsicherheit des lebens entbehren? aber dauernd ruhen kann die seele weder in dem einen noch in dem andern. das entweder — oder also, das Schiller den genius wie eine offenbarung aussprechen läszt, ist durchaus unrichtig: weder die schrankenlose genuszsucht führt jemals zum frieden, noch die mit ernst durchgeführte askese. unmenschlich ist beides, mag man das eine nun als untermenschlich, das andere als übermenschlich bezeichnen.

Doch der sinn des gedichts ist damit noch nicht erschöpft. sehr unzweideutig erklärt der genius die hoffnung auf das künftige als trügerisch. das glück, meint er, liege eben in der hoffnung selber, nicht in einer spätern erfüllung; denn er schlieszt mit den worten:

> Du hast gehofft, dein lohn ist abgetragen;
> dein glauben war dein zugewognes glück.
> du konntest deine weisen fragen.
> was man von der minute ausgeschlagen,
> gibt keine ewigkeit zurück.

Wer nun wirklich sein leben nach dem worte dieses diabolischen genius einrichten wollte, der den genusz als die eine blume, die dem menschen blüht, bezeichnet, und als die zweite scheinbar eben so wertvolle, die hoffnung, die aber durch die leugnung einer erfüllung ganz wertlos wird, der war damit auf die lebensauffassung zurückgeschleudert, die Schiller in den Lauraoden so begeistert gepriesen hatte.

Wir wissen aber alle, dasz unser dichter diesem genius, in dem seine eigene verzweifelte stimmung zwar vorübergehend beredten ausdruck fand, nicht vertraut hat, dasz er sich nicht dem leben wieder zuwandte, das er in Stuttgart und Mannheim führte, dasz er vielmehr einen mittelweg eingeschlagen hat, der ihn zum frieden geführt hat auch mitten in beengender entbehrung und unter körperlichen leiden. der besondere weg freilich, den er gieng, war ihm gewiesen durch seine hohe geistige begabung, aber in dem allgemeinen kann ihm jeder nachahmen, dasz er sich entschlieszt, sein glück zu suchen in gewissenhafter arbeit für die welt, in tapferem verzichten auf manche bei der thorheit in hohem preise stehende, oder durch unsern lebenslauf uns versagte güter, in heiterem und dankbarem hinnehmen jeder uns zugänglichen erdenlust, die unsere pflichterfüllung nicht beeinträchtigt.

In diesem allgemeinen glücksideal liegt nun auch das besondere lebensideal Schillers beschlossen, nach welchem er seit der glücklich überwundenen stimmung, die in dem zuletzt besprochenen gedicht sich aussprach, unermüdlich gestrebt hat bis zu seinem beklagens-

wert frühen tode. das besondere in seinem leben war die vornehme art und der ungewöhnlich grosze, weithin reichende erfolg seiner arbeit, seiner unsterblichen dichterischen schöpfungen. dies von ihm erreichte leuchtende ziel hat schon vor seiner seele gestanden, als er aus den drückenden Mannheimer verhältnissen zu Körner sich flüchtete; aber erst nach der vollendung des Don Carlos, durch den er mit den unklaren jugendidealen auf immer abschlosz, begann er die vorarbeiten, die es ihm möglich machten, zu der höhe sich emporheben, auf der er nun für alle zeit neben Goethe steht. es waren seine philosophischen und geschichtlichen studien, ohne die weder seine herliche gedankenlyrik, die vielleicht einzig dasteht in der litteratur aller völker, noch sein Wallenstein hätte entstehen können, es war sein gründliches kennenlernen der griechischen dichtung, die ihn zu den reineren und edleren formen führte, in die sich von nun an seine begeisterung ergosz. und so deutlich war er sich dessen bewust, was er aus den griechischen tragödien zu lernen hatte, dasz er noch drei jahre nach der beendigung des Carlos und nach seinen übersetzungen des Euripides an Körner schrieb: 'ehe ich der griechischen tragödie durchaus mächtig bin und meine dunklen ahnungen von regel und kunst in klare begriffe verwandelt habe, lasse ich mich auf keine dramatische ausarbeitung ein'.

Dieses dreifache, das studium der geschichte, der philosophie und der Griechen konnten ihn erst zum glücklichen dichter machen, ihn in seiner arbeit völlige befriedigung finden lassen; aber auch, was ihn als menschen glücklich machen sollte, ward ihm um dieselbe zeit zu teil. er lernte Charlotte von Lengefeld in Rudolstadt kennen. Rudolstadt, so hoffte er, sollte ihm 'der hain der Diana' werden; der von stürmischen, ziellosen leidenschaften, wie von Erinyen, umhergetriebene sah in dem anmutigen, liebevollen mädchen seine die trüben wirrnisse aus seinem herzen verscheuchende Iphigenie. sie ist es ihm geworden, voll und ganz, und wir werden sehen, dasz auch seine spätern gedichte davon deutlich kunde geben, wenn er sie selber auch, vielleicht nur in einem gedichte (noch vor seiner verlobung), nachweisbar angeredet hat. aber, bevor nun seine leier auf jahre verstummte, hat er von dem für ihn als dichter wichtigsten einflusz, von der gewalt, welche die griechische dichtung auf sein geistesleben gewann, klares zeugnis abgelegt in seinen 'göttern Griechenlands'.

Unverstand und engherzigkeit hat ihm dies gedicht sehr übel genommen, es fehlte nur, dasz man, auf dies actenstück gestützt, Schiller in allem ernst zum polytheisten stempelte; und doch ist das gedicht nichts weiter, als der schwungvolle ausdruck der freude eines phantasievollen dichters, der zum ersten male einen klaren einblick gewinnt in die phantasievolle und doch niemals maszlose welt der griechischen dichtung, der betroffen von dieser ungeahnten schönheit sein entzücken darüber in den wunsch kleidet einer zeit anzugehören, von der jedes kind weisz, dasz sie nie existiert hat,

z. b. der zeit als Daphne in den lorbeer und Niobe in einen stein verwandelt wurden. das thörichte misverständnis ist wohl daher entstanden, weil Schiller allerdings in diese schilderung imaginärer zustände auch einzelne bilder des geschichtlichen griechischen lebens hineinwob. nun gab es aber in der that einzelne zustände und erscheinungen im altgriechischen leben, nach denen sich zurückzusehnen man doch einem dichter am allerwenigsten verübeln sollte. — Doch blieb Schiller nicht bei dieser sehnsucht; fast unmittelbar auf die 'götter Griechenlands' folgten die 'künstler', ein gedicht, in welchem er zum ersten mal die aufgabe und bedeutung derjenigen menschlichen thätigkeit sich anschaulich zu machen sucht, die später wieder und in viel vollendeterer weise als früher seine ausschlieszliche lebensarbeit werden sollte.

(schlusz folgt.)

Berlin. Franz Kern.

## 19.

Die mittelschulen im groszherzogtum Baden. Eine sammlung der auf dieselben bezüglichen gesetzlichen bestimmungen, verordnungen und instructionen bearbeitet von August Joos, vortragender rat im groszh. badischen ministerium der justiz, des cultus und unterrichts, zugleich mit der leitung des oberschulrates betraut. I. teil. Tauberbischofsheim, druck und verlag von J. Lang. 1882.

Während in Preuszen schon 1867 L. Wiese[1] 'durch vielfach kundgegebene wünsche veranlaszt über das was gegenwärtig in Preuszen als ordnung und vorschrift für die höheren schulen besteht auskunft von amtlicher zuverlässigkeit' erteilte und durch ein in der lehrerwelt allgemein geschätztes buch umfassendsten inhaltes alle beteiligten über das höhere schulwesen in Preuszen orientierte, fehlte uns Badenern immer noch eine sammlung der für die mittelschulen geltenden bestimmungen, sowie eine authentische darstellung der entwicklung unseres höhern schulwesens. es machte sich dies bedürfnis um so fühlbarer, je mehr fortschritte der ausbau namentlich unsers gelehrtenschulwesens machte und so directoren wie lehrer oder auch andere beteiligte nur dann sicher auf eine bestimmung bauen konnten, wenn sie sich bewust waren gar keine verordnung übersehen und jeweils das neueste an die stelle des auszer gebrauch gesetzten sich notiert zu haben. diese letzte arbeit, die für einen philologen von fach gerade nicht zu den angenehmsten gehört, ist bezüglich der jetzt geltenden bestimmungen nunmehr überflüssig geworden durch das vorliegende werk, dessen durch ähnliche arbeiten[2]

[1] L. Wiese, verordnungen und gesetze für die höheren schulen in Preuszen. Berlin 1867. vorrede s. III.

[2] A. Joos, das badische gesetz vom 8 märz 1868 über den elementarunterricht, samt den dazu gehörigen verordnungen, Heidelberg 1868,

bereits um das badische schulwesen verdienter verfasser schon vermöge seiner amtlichen stellung vor allen berufen ist, das zu sammeln und zu erläutern, was zur zeit in unsern gymnasien usw. als gesetz oder verordnung geltung hat.

Der erste teil (dem bald ein zweiter über das lehramt an mittelschulen, die berechtigungen aus dem besuche der mittelschulen folgen soll) entwickelt zunächst den begriff der mittelschule, der in Baden übrigens nicht amtlich festgestellt sei, sowenig als in Preuszen der der 'höheren schule'; darnach gehören zu den mittelschulen 1) die gelehrtenschulen (gymnasien, progymnasien, pädagogien), 2 die realschulanstalten und 3) mittelschulen für die weibliche jugend. übergehend zur 'leitung und beaufsichtigung der mittelschulen' gibt verf. einen geschichtlichen überblick über die veränderungen in der gestaltung der obersten leitung und beaufsichtigung der mittelschulen; daraus ersehen wir, dasz die erste organisation noch zur zeit des kurfürstentums 1803 stattfand; sie hielt jedoch nur bis 1807 an, die zweite gar nur zwei jahre, bis 1809; die dritte dauerte von 1809—1836; in diesem jahre wurde der 'oberstudienrat' eingesetzt, an dessen stelle dann 1862 der 'oberschulrat' als gemeinschaftliche aufsichtsbehörde für alle schulen des landes trat. besonderes interesse hat für uns der dritte abschnitt, der uns in seiner einleitung eine geschichte des badischen gelehrtenschulwesens — die erste auf zuverlässiger forschung basierende — bietet. namentlich die jüngere generation, die es als selbstverständlich und unumgänglich notwendig betrachtet, dasz derjenige, welcher eine wissenschaftliche laufbahn einschlagen will, vor dem beginne derselben oberprima absolviert haben musz, wird mit verwunderung lesen, welche schweren kämpfe es kostete, bis der jetzige zustand geschaffen war und dasz man früher viel leichter auf die universität übergehen konnte, als dies jetzt möglich ist. die geschichte unsers gelehrtenschulwesens wird entsprechend den wichtigen organisationen von 1830 und 1869 in drei perioden eingeteilt 1) von 1803—1830, 2) von 1830—1869, 3) von 1869 bis auf unsere tage. grundlegend für das badische schulwesen waren die bestimmungen des XIII edictes vom 13 mai 1803, welche teilweise jetzt noch geltung haben. dieses edict verlangte namentlich die herstellung einer einheitlichen gestaltung der 'studienplane'; zu diesem zwecke wurde 1807 eine 'general-studien-commission' errichtet, jedoch schon 1809 wieder aufgelöst, als sie eben im begriffe war in die bearbeitung des studienplanes einzutreten. vor 1830 geschah in dieser hinsicht nichts mehr, und so hatte Baden bis zu diesem jahre die merkwürdige einrichtung, dasz man sowohl von den gymnasien, als auch von den lyceen (die zu den fünf classen des gymnasiums noch eine zwei jahrescurse umfassende 'exemtenordnung' hatten), somit von zwei

und A. Joos, gesetze und verordnungen über elementarunterricht, fortbildungsunterricht und mittelschulen für die weibliche jugend im groszherzogtum Baden, Heidelberg 1879.

an umfang und unterrichtsplan unter sich verschiedenen arten von gelehrtenschulen unmittelbar zur universität übergehen konnte. jedoch bestimmte eine verordnung vom jahre 1823, dasz die vom gymnasium direct auf die hochschule übergehenden studierenden vorlesungen aus dem lehrkreise der philosophischen facultät zu hören verpflichtet sein sollten. für solche studierende wurde dann in der that auch auf der universität Freiburg ein 'philosophischer lehrcurs' von vier semestern eingerichtet. in der ganzen nun folgenden zeit dreht sich alles darum, ob dieser philosophische lehrcurs auf der hochschule bestehen bleiben oder die gelehrtenschulen ihre schüler unmittelbar an die fachstudien übergehen lassen sollen. die regierung war der sog. philosophischen vorschule nicht hold, namentlich auch weil durch sie die jugend zu frühe 'dem so unentbehrlichen studium der alten litteratur entzogen werde'. ebenso erklärten sich z. b. die lehrercollegien des Mannheimer und des Karlsruher lyceums einmütig dahin 'dasz der sogenannte philosophische cursus zu Freiburg eine unzweckmäszige und nachteilige einrichtung sei, besonders wenn er künftig als notbehelf statt des besuches der obersten lyceumsclasse gelten dürfe oder solle'. die evangelische kirchensection (von 1813—1830 mit der katholischen kirchensection zugleich oberste schulbehörde) schlosz sich dieser auffassung an und beantragte (18 aug. 1829), 'dasz man nach dem vorgange anderer deutschen staaten einen allgemeinen schulplan entwerfen und dadurch die nötige reform des schulwesens der sog. mittelschulen bewirken solle'. so wurde, nachdem auch die katholische kirchensection sich ähnlich ausgesprochen, eine commission mit der ausarbeitung eines schulplanentwurfes beauftragt. indessen brachte 1831 der durch seine philologischen arbeiten (namentlich seine sog. 'ferienschriften') auch in weiteren kreisen bekannte prof. Zell als abgeordneter der universität Freiburg eine motion betr. die revision des gelehrten unterrichtswesens ein, unterstützt von freiherrn von Wessenberg und den beiden obersten vertretern der christlichen confessionen. die motion wurde an eine commission gewiesen, welche u. a. betonte, dasz der unterricht der mittelschule nicht fachweise, sondern classenweise zu erteilen sei und dasz die vorbereitungszeit sowohl als die erfordernisse zur entlassung von mittelschulen ganz gleich zu stellen seien. die zweite kammer schlosz sich den in einer adresse zum ausdruck gebrachten wünschen der ersten an, verlangte aber noch 'die bildung einer besonderen studiensection zur leitung des gelehrten unterrichtswesens'. im verlaufe der nächsten fünf jahre (1831—1836) wurde die neue organisation eingehend beraten und so erschien 1836 die landesherrliche verordnung, welche das gelehrtenschulwesen ganz neu regelte. wer nunmehr zur staatsprüfung in einem wissenschaftlichen berufsfache zugelassen werden wollte, muste nach zurücklegung der oberen ordnung der 6n classe eines lyceums die abiturientenprüfung oder die durch eine eigene prüfungscommission alljährlich in Karlsruhe abzuhaltende maturitätsprüfung bestanden und

auszerdem noch während der drei ersten semester seiner akademischen studienzeit wenigstens éine vorlesung aus dem lehrkreise der philosophischen facultät gehört haben. die gymnasien hatten nunmehr sieben, die lyceen neun jahrescurse, anfang und ende des schuljahrs, ferien, unterrichtsplan, stundenverteilung usw. waren für alle anstalten gleichmäszig geregelt. doch bald wurde wieder an der neuen ordnung gerüttelt. so wurde schon im jahre 1837 in der zweiten kammer der wunsch zu protocoll gegeben, 'dasz diejenigen, welche die höhere lycealclasse besuchen, auf verlangen von dem griechischen dispensiert werden sollen'. mit recht sprach sich der oberstudienrat in übereinstimmung mit sämtlichen lyceen und gymnasien hiergegen aus und erklärte, 'dasz die classischen sprachen den hauptteil des gelehrten schulunterrichts bilden sollen und weder durch neuere sprachen noch weitere ausdehnung des unterrichts in naturwissenschaften zu ersetzen seien'. ebensowenig wurde einem weiteren wunsche der zweiten kammer den philosophischen lehrcurs an der universität Freiburg wieder herzustellen entsprochen. dieser letztere antrag kehrte jedoch im verlaufe der 40er jahre einigemal wieder und beinahe wäre im jahre 1850 der lycealcurs auf acht jahre beschränkt und ein einjähriger philosophischer curs an der universität wieder eingeführt worden. nachdem jedoch schlieszlich der senat der universität Freiburg 1858 gegen die herstellung eines philosophischen curses auf der universität auf kosten der lycealstudien sich erklärt hatte, kam die ganze angelegenheit durch ministerialentscheidung definitiv zur ruhe. — Die dritte periode des badischen gelehrtenschulwesens beginnt mit der einführung des noch jetzt giltigen schul- und studienplanes durch landesherrliche verordnung vom 1 october 1869 und ministerialverordnung vom 2 october 1869. durch diese organisation wurde zunächst das ephorat aufgehoben (bis dahin hatte jede anstalt ihren ephorus, in der regel den obersten verwaltungsbeamten der stadt); bezüglich des lehrplans wurde turnen obligatorisch, der unterricht im deutschen, griechischen, in mathematik und naturwissenschaften ausgedehnt. wesentliche abänderungen, die seit dem 1 october 1869 eintraten, sind nur die, dasz Baden seit dem 11 juni 1872 wie Norddeutschland die classen von sexta bis oberprima (statt von prima bis obersexta) zählt und dasz nach den abmachungen der Dresdener conferenzen von 1872 nunmehr für ganz Deutschland die gleichen bestimmungen bezüglich der maturitätsprüfung usw. gelten; beide abänderungen sind eine frucht der segensreichen errichtung des einheitlichen deutschen reiches und wurden deshalb auch allgemein freudig begrüszt.

Im folgenden werden die oben erwähnten verordnungen aus dem jahre 1869 vollständig mitgeteilt und in einzelnen punkten erläutert. so finden wir notizen darüber, warum man bei der neuorganisation eine untere und obere stufe (in Württemberg scharf getrennt: unter- und obergymnasium) geschieden und die einteilung in sechs classen (statt in neun) beibehalten; ferner dasz Baden keine

confessionellen, sondern nur sog. paritätische gelehrtenschulen besitzt, dasz die katholische kirchenbehörde noch keinen lehrplan hinsichtlich des religionsunterrichts zur verkündung gebracht, dasz die gottesdienstordnung für die katholischen gelehrten- und bürgerschulen zu den verordnungen zu rechnen ist, welche das gesetz vom 9 october 1860 für aufgehoben erklärt; ebenso reproduciert verfasser aus dem ersten entwurf des lehrplanes methodische winke z. b. über den unterricht im französischen, in lateinischer grammatik usw. wichtig ist auch die notiz, dasz einzelne anstalten mit genehmigung der oberschulbehörde entgegen den bestimmungen des lehrplans (nur versuchsweise) in VI bis ober-III naturbeschreibung, in II und I naturlehre vornehmen. für die directionen bemerkenswert ist die erörterung s. 119, wonach 'die strafe der einfachen ausweisung nicht in ihrer wirkung thatsächlich zur «geschärften» ausweisung werden soll, indem die directionen der übrigen anstalten auf grund des § 22 der schulordnung dem ausgewiesenen schüler die aufnahme versagen'; falls eine direction bedenken trage, einen ausgewiesenen aufzunehmen, sei die entscheidung der oberschulbehörde einzuholen.

Im abschnitt B realschulanstalten wird über entstehung und zweck der höheren bürgerschulen gehandelt, über den ausbau einzelner derselben zu realgymnasien und über die landesherrliche verordnung vom 25 juli 1868 die errichtung von realgymnasien betr. nebst der ministerialverordnung vom 30 juli 1868 über lehrplan und abiturientenprüfungsordnung für die realgymnasien. abgeändert wurde 1879 die zahl der jahrescurse der vollständigen realgymnasien (jetzt neun statt acht); ebenso erfuhr im gleichen jahre der lehrplan einige modificationen. von s. 156 an wird die verordnung über die organisation der höheren bürgerschulen, von s. 165 lehrplan und schulordnung derselben mitgeteilt; von s. 179 an die verordnung über errichtung von realgymnasien, von s. 185 lehrplan und abiturientenprüfungsordnung derselben. eine erst während des letzten jahrzehnts entstandene art von realschulanstalten — höhere bürgerschulen ohne lateinunterricht — wird von s. 224 an besprochen. diese anstalten stimmen in allem wesentlichen unter sich überein, haben aber noch keine durch staatliche verordnung geregelten verhältnisse; denn lehrplan usw. wird für jede einzelne anstalt besonders zwischen der die anstalt (mit staatlicher unterstützung) unterhaltenden stadtgemeinde und der staatlichen schulverwaltung vereinbart.

Am schlusse gibt der hr. verfasser noch eine übersicht der frequenz der gelehrten- und der realschulen, woraus wir z. b. ersehen, dasz am 1 october 1881 die 16 gymnasien und progymnasien Badens zusammen 4599 schüler, darunter 2026 kath., 2062 evang., 499 isr. und 12 'sonstige' zählten.

Für den gebrauch des buches, welches sicherlich als ein wichtiger beitrag zur geschichte des deutschen schulwesens allgemeines

interesse erregen wird, empfiehlt es sich, ein mit papier durchschossenes exemplar zu verwenden; denn es liegt in der natur der sache, dasz schon mit dem erscheinen desselben sich zusätze ergeben, z. b. s. 106 über die versendung der programme nach verordnungsblatt des oberschulrats 1881, XVII s. 128.

An druckfehlern haben wir nur bemerkt s. 40 z. 17 v. o. dasz die philosophischen facultäten (richtig 'den'), s. 156 z. 20 v. o. 'gymnasien' (richtig 'realgymnasien').

Die verlagshandlung (J. Lang in Tauberbischofsheim) hat auch äuszerlich das buch trefflich ausgestattet, so dasz dasselbe sich hübsch präsentiert, und so wird es denn mit reichem inhalte in schönem gewande bei allen, die sich für die entwickelung des höheren schulwesens interessieren, eingang finden.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

---

## 20.
## ZUM GRIECHISCHEN UNTERRICHT.

E. Kurz, aufgaben zum übersetzen ins griechische für die oberen gymnasialclassen. München. 1880. 90 s.

C. Schmelzer, entwürfe zu griechischen exercitien. Leipzig. 1881. IV u. 60 s.

O. Retzlaff, griechische exercitien für die oberen gymnasialclassen, nebst einem griechisch-lateinischen vocabularium. Berlin. 1881. XVI u. 283 s.

Auf 60 seiten bietet E. Kurz in dem vorstehend verzeichneten büchlein 54 aufgaben zum übersetzen ins griechische, deren stoff teilweise der alten geschichte und den alten schriftstellern entnommen ist, teilweise aber auch ein moderner ist. so gibt I eine sage von Dionysus, die Kurt Wachsmuths buche 'das alte Griechenland im neuen' entnommen ist (beiläufig gesagt die einzige angabe der quelle, die sich findet), II erzählt von Karl Eduard von England, III von Alcibiades, IV vom könig Nuschirwan und seinem ratgeber Busurzumhir, V vom Langobardenfürsten Ferdulf und seinem feldherrn Argaid, VII von Bertrand Guesclin, X enthält eine kleine geschichte aus dem siebenjährigen kriege, von einem russischen soldaten und einem schäferknaben, XII erzählt von Ragnachar, könig von Camaracum, XV vom schwarzkünstler Faust, XXIII vom kurfürsten Johann und seinen söhnen, XXIX bietet eine anekdote von Moscherosch über den zweck der satire usw. im allgemeinen scheint es des verfassers zweck gewesen zu sein, einzelne abgeschlossene erzählungen in gutem deutsch zu bieten und diesen zweck hat er jedenfalls er-

reicht. weiteres über die bestimmung des büchleins läszt sich nicht sagen, da der verf. es verschmäht hat, irgend welche vorbemerkung zu geben. jedenfalls scheint uns das werkchen nur in der obersten classe des gymnasiums verwendbar und auch da unterliegt die benutzung desselben einem bedenken, wovon wir nachher sprechen wollen. — Von s. 61 folgt ein glossar, das eine grosze anzahl der in den übungsstücken vorkommenden phrasen und ausdrücke bietet, dazwischen an gehöriger stelle immer auch die eigennamen; manchmal findet sich bei einem ausdruck eine zahl, durch welche auf ein übungsstück verwiesen wird. auf vollständigkeit braucht ja ein glossar für diese stufe nicht zu sehen und über das, was aufzunehmen oder wegzulassen ist, läszt sich streiten; wir vermiszten z. b. boden (I), krone (II), schrecken einflöszen (XIII), zukommen (XXII), doctor (XXIX), erdball (XXXV), punisch (XLIV) u. a. — Als curiosum mag noch erwähnt werden, dasz verf. einmal auch trimeter zum übersetzen gibt, in nr. XXIII die spottverse auf den kurfürst Joachim: 'Joachimken, Joachimken! hüte dich! so wir dich finden, hängen wir dich!'

Das streben nach gutem deutschen ausdruck ist auch ein hauptmoment, wodurch sich nach des verfassers vorbemerkung das zweite der zur besprechung gestellten schulbücher von anderen dieser art unterscheiden soll. C. Schmelzer ist der meinung, dasz einen teil der schuld daran, 'dasz die schüler der oberclassen unserer gymnasien so wenig gewandt im deutschen ausdruck sind', manche der gängigen übungsbücher tragen, 'welche, allzu sehr bestrebt, den deutschen ausdruck dem der fremdsprache anzupassen, dem schüler ein deutsch bieten, das zu einem gewandten deutschen ausdruck wenig anleitet'. das klingt fast, als sei es auch die aufgabe der übungen im übersetzen aus dem deutschen in fremde sprachen 'zu einem gewandten deutschen ausdruck **anzuleiten**', was der verf. doch schwerlich wird behaupten wollen. doch musz gewis zugegeben werden, dasz manche unserer übungsbücher zu wenig wert auf den deutschen satzbau und ausdruck legen, es musz deshalb anerkannt werden, wenn andere darauf die gebührende rücksicht nehmen. ob freilich durch letztere für den deutschen ausdruck der schüler viel förderung bereitet wird, erscheint uns zweifelhaft, als bach zur deutschen lectüre wird schwerlich ein schüler solche übungsbücher, aufgabensammlungen, entwürfe zu exercitien ansehen und benutzen. zur gewinnung guten deutschen stils und gewandten ausdrucks ist vielmehr ohne frage eine ausgibige deutsche lectüre sehr wünschenswert, ja notwendig: wenn nur die fleiszigen und gewissenhaften schüler unserer oberclassen dafür mehr zeit erübrigen könnten und wenn nur die weniger fleiszigen zum betreiben **guter** deutscher lectüre nicht gar so wenig lust und neigung hätten!

Doch das nur beiläufig. um guten deutschen ausdruck als übersetzungsstoff zu bieten, hat der verf. die 80 nummern seines büchleins deutschen schriftstellern entnommen. er bietet in nr. 1—4

und 31—39 fabeln, teilweise nach Luther, teilweise von 'Anonymus'; nr. 5 und 6 eine erzählung aus Göthe (sic), das märchen (diese nummern mit überschriften, welche im übrigen fehlen). die andern abschnitte enthalten erzählungen und darstellungen aus der alten, besonders griechischen geschichte, und sind entnommen aus den geschichtswerken von M. Duncker, G. Weber und am meisten E. Curtius. — Unter dem text jeder einzelnen nummer sind eine anzahl phrasen, andeutungen für die übersetzung gegeben, mehrfach solche, die man für oberclassen überflüssig erachten möchte, z. b. 2, 1; 9, 4; 70, 2 u. a., manchmal auch mit ausführlicher übersetzung ganzer sätze, z. b. 17, 1; 23, 1 u. 2; 40, 5; 47, 3 und sonst, während gar vieles andere, schwierig scheinende, dem schüler überlassen ist. ein wörterverzeichnis ist nicht beigegeben, so dasz der schüler gar vielfach ein deutsch-griechisches wörterbuch wird gebrauchen müssen; auch fehlt ein verzeichnis der eigennamen, was allerdings auf dieser stufe, da alle vorkommenden namen dem altertum angehören, entbehrlich ist.

Da wir nach dem vorwort des verf. an das deutsch des textes hohe ansprüche machen dürfen, wollen wir doch wenigstens auf zwei stellen aufmerksam machen, die gewis nicht als muster gelten können: nr. 45 satz 3 'aber die gemüter waren so erhitzt und die ephoren so sehr im interesse Korinths, dasz eine eigentliche friedenspartei sich gar nicht geltend machen konnte'. nr. 77 satz 3 'er schlug die Assyrer, und als er nun Ninive umlagerte, kam ihm das grosze heer der Skythen, von deren könig Madyas, des Protothyas sohn, geführt' usw. — Als eine einzelheit zu den anmerkungen heben wir folgendes hervor: nr. 44, 3 wird zu dem gedanken: 'die gesandten vermochten ihnen nicht die meinung beizubringen, vom kriege abzustehen' (d. h. die gesandten der Athener vermochten nicht die Lakedämonier dazu zu bringen) die phrase gegeben: τὴν δόξαν παρέχειν μὴ ποιήσεσθαι πόλεμον und dabei citiert Xen. Hell. VII 5, 21: ὥστε δόξαν παρεῖχε τοῖς πολεμίοις μὴ ποιήσεσθαι μάχην ἐκείνῃ τῇ ἡμέρᾳ. die worte bedeuten aber: er erweckte ihnen die vermutung, dasz er selbst an jenem tage keine schlacht liefern würde (s. Büchsenschütz z. d. st.). das citat passt also nicht. — Noch müssen wir darauf hinweisen, dasz in bezug auf die schreibung der griechischen eigennamen bei Schmelzer wenig ordnung herscht. so steht nr. 8 Histiäus und Harpagos, Darius, aber nr. 18 und später Dareios; nr. 12 und öfter Krösos; nr. 14 Trophonius und Amphiaraos; nr. 15 Harpagus und Harpagos; nr. 7 Jonier, nr. 22 Ioner; nr. 58 und 59 Plataiai, aber Platäer; nr. 43 Ägineten, nr. 51 Aigina; nr. 43 Korinthier, nr. 53 Korinther; nr. 54 Lakedämonier, nr. 56 Lacedämonier; nr. 63 Mytilenäer und Μιτυληναῖοι; nr. 64 im text: Mytilene, anm. 3: Mitylenäer; nr. 71 Aristarchos und Aristarch; nr. 75 Lysandros, aber gen.: Lysanders, während doch nr. 71 sich findet Anaxibios'. die griechischen ortsnamen finden sich sonst auf -os, z. b. nr. 8 Chios,

Thasos usw., doch nr. 34 Rhodus. — Das sind ja unwesentliche dinge, aber wir meinen auch in solchen 'nebensachen' müste in einem schulbuche die gröste sorgfalt und gleichmäszigkeit herschen.

Die griechischen exercitien von O. Retzlaff sind schon von H. Hampke im jahrgang 1881 dieser jahrb. (s. 545 ff.) charakterisiert und gewürdigt; sie, oder vielmehr nur ihre abteilung I 'häusliche exercitien', sollen hier deshalb auch im wesentlichen nur zur vergleichung mit den beiden anderen werken herangezogen werden. sie schlieszen sich an viele und vielerlei griechische schriftsteller an, von Thukydides, Isokrates, Plato, Xenophon bis auf Diodor, Plutarch, Josephus u. a. der anschlusz ist meistens ein ziemlich enger, so dasz sich die einzelnen aufgaben als freie übersetzungen darbieten, in der regel recht gewandt und gut, nur manchmal in zu langen perioden. dahin rechnen wir z. b. nr. 77: 'als Agesilaos, bereits gegen achtzig jahr alt, hörte, dasz der könig der Ägypter (nachher Ägyptier) damit umgehe, mit dem Perserkönige krieg zu führen und ihn auffordere, die anführung in diesem kriege zu übernehmen, so folgte er mit freuden dieser aufforderung, indem er hoffte, gleichzeitig sowohl dem Ägypter dank abzustatten für die wohlthaten, welche jener Lakedämon erwiesen hatte, als auch die Hellenen in Asien wieder zu befreien und den Perser für das böse zu bestrafen, das er sowohl früher als auch vor kurzem seinem vaterlande zugefügt hatte' . . . 'da er aber einsah, dasz, wenn er neutral bliebe, keiner von beiden den Hellenen den sold zahlen, keiner von ihnen den ankauf von lebensmitteln gestatten werde, und dasz derjenige von beiden, welcher etwa siegen werde, ihm feindlich gesinnt sein werde; wenn er aber für einen von beiden partei ergriffe, dieser wenigstens dafür, dasz er gutes empfangen hätte, ihm befreundet sein werde, so zog er mit dem zu felde, der ihm mehr hellenenfreundlich zu sein schien, und half ihn, nachdem er den andern in einer schlacht besiegt hatte, als könig einsetzen'. ganz mislungen ist in nr. 96 der mit den worten: 'als nun Lysander diesen bewunderte' beginnende satz, der nur aus nebensätzen besteht. — Die anmerkungen unter dem text enthalten manches, was überflüssig erscheinen könnte, z. b. VI 19, X 10, L 9, XCIV 14, XCVI 8; 29, da doch andere phrasen, z. b. in VI 'sich zum feldzug rüsten', in X 'den hof machen', dem schüler zugemutet werden, für die häuslichen exercitien aber das wörterbuch überhaupt wohl nicht ganz entbehrt werden kann. überflüssig erscheint es uns auch, mehrfach im selben stück dieselbe erklärung mit derselben zahl zu geben, z. b. LII 5; 10, LXXIII 1, XCVII 2, oder durch den druck die verbindung mehrerer deutscher worte zu einem griechischen ausdruck anzudeuten, wie wenn in dem oben angeführten satz aus nr. 77 gedruckt wird: 'für die wohlthaten, welche jener Lakedämon erwiesen[5] hatte', wozu die anm. 5 bietet: εὐεργετεῖν.

Alle drei bücher entsprechen der in neuerer zeit von Schrader und anderen autoritäten aufgestellten und begründeten forderung,

dasz die schriftlichen und mündlichen übersetzungen aus dem deutschen in eine fremde sprache sich eng an die betreffende fremdsprachliche lectüre anschlieszen sollen, gar nicht, oder doch nur zu geringem teil. in dem von Retzlaff gebotenen stoff sind ja die schulschriftsteller auch benutzt, aber verhältnismäszig wenig, und für die schüler ist auch der anschlusz dieser stücke an abschnitte der schullectüre doch ganz wertlos, da es geradezu zufall sein müste, wenn sie in einem schuljahre mehrere der originalstellen in der schule gelesen hätten. das verzeichnis der originalstellen, nach denen die einzelnen stücke gearbeitet sind, ist wohl auch mit aus diesem grunde besonders gedruckt und nur lehrern zugänglich gemacht worden. — Viele von den aufgaben, die Schmelzer bietet, schlieszen sich an schulschriftsteller an; so 43—60, die ursachen und den beginn des peloponnesischen krieges enthaltend, an den betr. abschnitt des Thukydides, doch ist dieser anschlusz teilweise ja natürlich sehr frei, nur teilweise enger, so weit die genannten deutschen autoren den griechischen quellen folgen. — In den von Kurz gegebenen aufgaben endlich fehlt jeder anschlusz an die griechische schullectüre gänzlich. gehen somit auch nach unserer meinung die von den drei verfassern dargebotenen übungsstücke teils weniger teils mehr über das ziel hinaus, welches dem übersetzen aus dem deutschen ins griechische gesteckt sein sollte, machen alle drei diese übersetzungsübungen zum selbstzweck, was sie doch im lateinischen zwar sind, im griechischen aber nicht sein sollen, so hat Schmelzer auszerdem durch das schon erwähnte fehlen einer ausreichenden phraseologie den schülern die arbeit erschwert, Kurz aber noch mehr durch das überwiegen des modernen, oder allgemeiner, des nichtgriechischen. welch ein, doch ganz unnützer, ballast von nichtgriechischen namen findet sich allein in seinem buche! oder was soll es für den schüler für wert haben, mit namen wie Ἀρδοῖνος, Ἀργαΐδης, Βέρτραμος, Βουσουρζουμιρός, Φράγγος, Γησκλίνιος, Μοσχέροσχος, Νουσιρβάνης, Ῥάγναχαρ u. a. zu operieren?

Wir glauben demnach, dasz diese übungsstücke meistenteils für die schüler der oberen classen zu schwer sind, wenigstens wenn auch in allen anderen fächern gleichzeitig gutes oder auch nur vollauf genügendes gefordert und geleistet wird. Schmelzer sagt selbst im vorwort: 'die folgenden übungsstücke ... muten dem schüler hier und da eine intensive arbeit zu, erschweren ihm etwas seine aufgabe. wer überzeugt ist, dasz strenge, intensive arbeit und festes, sicheres wissen correspondieren, der dürfte dies für einen vorzug halten'. wir sind auch der meinung, dasz die schüler zu 'strenger, intensiver arbeit' angehalten werden müssen, damit ihr wissen 'ein festes, sicheres' werde, glauben aber, dasz dieses auch geschehen kann, wenn die schriftlichen arbeiten sich an die lectüre enger anschlieszen, wobei wir es dann 'für einen vorzug halten', dasz solche methode den gewissenhaften schülern ihre aufgabe nicht unnütz 'erschwert'. und gerade das übersetzen aus dem deutschen ins grie-

chische scheint uns nicht dazu geeignet, so besonders intensiv betrieben zu werden. solch intensives arbeiten ist eigentlich ja in allen fächern zu verlangen, im besondern bei der lateinischen composition allerdings sehr angebracht und nötig, sodann bei der altsprachlichen, namentlich griechischen lectüre ('eins der besten mittel, welche unsere gymnasien besitzen, um ihrer jugend idealen sinn zu erwecken, zu beleben, zu erhalten', wie G. Schimmelpfeng am schlusz seines wieder so überaus lehrreichen und anregenden programms — Ilfeld 1881 — so richtig sagt). wenn wir, wie der leider zu früh verblichene Rehdantz in der pädagogischen section der Rostocker philologenversammlung (s. verhandlungen s. 101) mit guten gründen, aber leider vergeblich forderte, 7—8 stunden griechisch in prima hätten, dann möchte für ein intensiveres betreiben des übersetzens aus dem deutschen ins griechische wohl etwas mehr zeit übrig sein. jetzt aber, wo für repetition und durchnahme der syntax, für exercitium und extemporale doch höchstens eine stunde wöchentlich zur verfügung steht, wenn man nicht die schon beschränkte griechische lectüre noch mehr verkürzen will, musz man sich unserer meinung nach darauf beschränken, durch die übersetzungen ins griechische die formenlehre präsent zu erhalten, das notwendigste aus der syntax einzuüben und im übrigen durch verwertung des inhalts und phrasenschatzes der absolvierten schullectüre diese zu unterstützen. geht man weiter, wie die verfasser unserer drei bücher das wollen, so erfolgt überbürdung oder, um Schraders ausdruck zu gebrauchen, 'überspannung' der schüler — es sei denn, dasz in anderen wichtigen fächern nicht viel, nicht das genügende gefordert wird. wir müssen da an die reizende geschichte denken, die Kruse in der zeitschr. f. d. gymn.-wesen (1879 s. 219) erzählt: 'wie machen sie es möglich, herr director, dasz ihre primaner im griechischen und lateinischen so viel leisten?' 'ich habe das glück, einen schlechten mathematiker zu besitzen.' — Diese geschichte passt, wie wir glauben, auch noch auf heutige verhältnisse, ja jetzt ganz besonders, denn heutzutage haben doch nur noch wenig schulen das 'glück, einen schlechten mathematiker zu besitzen'. daraus folgt aber, dasz in den alten sprachen die anforderungen, zwar nicht herabgemindert werden müssen unter das minimum, das gefordert werden soll und musz — das würde selbstverständlich unzulässig sein —, aber auch nicht überspannt werden dürfen. solche überspannung aber, will uns scheinen, wird durch die in rede stehenden bücher, am wenigsten wohl noch durch das von Retzlaff, viel mehr schon durch Schmelzers, ganz besonders aber durch Kurz' aufgaben herbeigeführt werden müssen.

Das ist das, wir hoffen nicht ganz ungegründete, bedenken, welches wir in höherm oder geringerm grade gegen jedes der drei genannten bücher zu erheben haben. vielleicht finden manche collegen dieses nicht erheblich genug, um eine einführung eines dieser bücher zu verhindern. denen und allen, die sich sonst für neue erschei-

nungen auf diesem gebiete interessieren, wollen wir deshalb noch die versicherung hinzufügen, dasz alle drei werke uns mit groszer sorgfalt ausgearbeitet erscheinen, dasz namentlich in dem so umfangreichen buche von Retzlaff ein groszer sammelfleisz und viel takt in der auswahl und ordnung des massenhaften stoffes zu tage tritt. an druckfehlern haben wir in allen drei büchern nur unerhebliche gefunden, bei Schmelzer jedoch deren verhältnismäszig am meisten. die ausstattung der drei werke ist angemessen und gut, besonders zeichnen sich die bücher von Kurz und von Retzlaff durch guten, groszen druck aus.

Ratzeburg. Wilhelm Vollbrecht.

## 21.

Atlas zur deutschhen geschichte, entworfen von dr. C. Fr. Meyer, lehrer an der Friedrich-Wilhelm-schule (realschule I. o.) zu Stettin. 16 karten. gr. 8. Essen, verlag von G. D. Baedeker. 1880.

Geschichtliche atlanten in der hand der schüler sind ein wertvolles glied in der reihe der veranschaulichenden lehrmittel und wie diese überhaupt in unserer regsamen zeit bereits zu erfreulicher manigfaltigkeit gediehen. von den auf selbständigen forschungen ruhenden kartenwerken H. Kieperts und K. von Spruners an bis herab zu den kleinen billigen kärtchen von R. Senckpiehl wollen alle dem schüler bei seinem geschichtsstudium zur hand sein. der vorliegende atlas beschränkt sich auf die deutsche geschichte und auf die stufe der tertia. er verfolgt also durchaus pädagogische zwecke und von diesem standpunkte aus will er beurteilt sein. denn manches, was der geschichtslehrer in tertia zusammenzuziehen sich erlauben musz, würde im rahmen einer wissenschaftlichen darstellung ungenau erscheinen. dies gilt in diesem falle besonders von den karten, welche das frühe mittelalter veranschaulichen. vom pädagogischen standpunkte aus darf man an geschichtskarten wohl vor allem folgende forderungen stellen: sie müssen übersichtlich und deutlich sein, nichts überflüssiges bieten, aber alles das enthalten, was die unterrichtsstufe fordert. wie weit der verfasser diesen forderungen gerecht geworden ist, wird am besten aus einer kurzen beschreibung der karten selbst erhellen. nr. 1 enthält die Germanen von 113 vor Christi geburt bis 200 nach Christi geburt auf zwei zu einer quartseite verbundenen octavseiten und auf einem nebenkärtchen die Germanen von 200 bis 375 nach Ch. man möchte fragen, warum nicht beide zeiträume zu einer hauptkarte verbunden sind. nebenkärtchen sind immer störend und nur dann hinreichend gerechtfertigt, wenn sie ein kleines gebiet, einen ausschnitt der haupt-

karte specialisieren. sollen sie ein groszes gebiet zusammenfassen, so werden sie leicht unbedeutend und nehmen nur den raum weg. dagegen ist es ein vorzug der hauptkarte, dasz die flüsse deutlich und die gebirge zwar einfach gegliedert, aber kräftig hervortretend dargestellt sind. überhaupt ist die ausführung der zeichnung musterhaft. nr. 2 enthält Europa im jahre 476 nach Christi geburt in quartform und ein nebenkärtchen: das ostgothische reich. eine karte, welche die züge der völkerwanderung darstellt, fehlt leider. nr. 3 bringt das Frankenreich der Karolinger bis 911, ebenfalls in quart, und ein nebenkärtchen: das Frankenreich der Merovinger bis 714. nr. 4 stellt das deutsche reich unter den Sachsen und Saliern dar. dazu gehört ein nebenkärtchen: die gegend um den Harz, das erste, wie mir scheint, welches seinen zweck wirklich erfüllt. nr. 5 umfaszt zwei gleich grosze karten: die groszen reichsämter in Deutschland um das jahr 1170 und Italien mit dem königreiche Burgund unter den Hohenstaufen. die ausführung ist prächtig. nr. 6 enthält Deutschland von 1273—1493 in quart und auf einem dürftigen nebenkärtchen Deutschland um 1350. der verfasser betont hier das ethnographische princip in allzu ausgiebiger weise. jedes reichspartikelchen ist durch farbenunterschiede hervorgehoben. dies gibt auf so kleinem raume ein buntes durcheinander, das selbst den kundigen verwirren kann und die augen der schüler auf eine harte probe setzt. dasselbe gilt auch von nr. 7: Deutschland von 1493—1618, und nr. 8: Deutschland im dreiszigjährigen kriege und 1648. das ethnographische material in maszvoller weise dem fassungsvermögen der schüler anzupassen, ist doch hauptsächlich aufgabe des methodischen unterrichts, die karte darf damit das aufsuchen nicht erschweren. sie hat vor allem die historischen orte in möglichster ausführlichkeit und leicht erkennbar vorzuhalten, deshalb musz sie mit der farbe sparsam sein und darf sich bei engen grenzen begnügen, dieselben durch punkte anzudeuten. die ethnographische orientierung vervollständigt dann leicht der vortrag des lehrers. nr. 9: Deutschland während des siebenjährigen krieges, nr. 10: Deutschland 1803 nach dem reichsdeputationshauptschlusse und Deutschland von 1803 bis 1806 in zwei gleich groszen karten, sowie nr. 11 Deutschland von 1806 bis 1813 mit drei nebenkarten: die schlacht bei Leipzig, feldzug in Ruszland 1812 und feldzug 1815, sind wenigstens nicht überfüllt. die besten karten sind nr. 12—14. sie behandeln die neueste zeit bis 1871 und führen den noch patriotisch warmen schauplatz der jüngsten ereignisse in reicher und höchst sauberer darstellung vor. diese kurze beschreibung wird genügen, das kleine kartenwerk dem geschichtslehrer zur eignen einsicht und prüfung zu empfehlen.

Leipzig. F. Pfalz.

## 22.

DR. FR. PFALZ, LITTERATURGESCHICHTLICHE LEBENSBILDER. 1) SIGURD UND SIEGFRIED. 2) HANS SACHS UND SEINE ZEIT. 3) GOTTSCHED UND DIE SCHWEIZER. 4) GOETHE IN STRASZBURG. Leipzig, verlag von Siegismund und Volkening (buchhandlung für pädagogische litteratur). IV u. 117 s.

Die in dem buche dargebotenen vier litteraturgeschichtlichen lebensbilder, welche aus vorträgen vor einem gebildeten publikum entstanden sind, sollen ein versuch sein, einzelne litteraturgeschichtliche stoffe in abgerundeten, lebensvollen darstellungen zur anschauung zu bringen. es war dem verfasser dabei darum zu thun, den entwickelungsgang des schriftstellers und die wirkung seiner schriften in möglichst engem zusammenhange vorzuführen, den inhalt seines lebens und den inhalt seiner werke an dem punkte zu erfassen, in welchem beides am wirksamsten in das geistige leben der nation eingreift. ist auch in neuerer zeit diese art der behandlungsweise litterarischer stoffe wohl nicht selten schon versucht worden, so entbehren doch vielleicht diejenigen, welche sich der verfasser ausgewählt hat, am meisten derselben, obschon in ihnen sich nicht nur ganze epochen widerspiegeln, sondern auch dadurch die litteraturgeschichte in ihren hauptzügen zur anschauung gelangen kann. im ersten bilde wird die gewaltige, den germanischen völkern ureigene nibelungensage, wie sie sich bei einem vergleiche zwischen der edda und dem nibelungenliede, zwischen Sigurd und Siegfried herausstellt, behandelt. das zweite bild, das uns in die reformationszeit einführt, kennzeichnet die damalige geistige regsamkeit der bürgerschaft. mit der blüte des bürgertums kam und vergieng die bürgerliche dichtung, der meistersang, dessen würdigster repräsentant Hans Sachs nach seinem leben und nach seinen reichhaltigen und vielseitigen dichtungen eingehende berücksichtigung findet. der dritte abschnitt des buches versucht dem zwar vielgenannten, doch auch vielgeschmähten Gottsched, der an der schwelle unserer classischen zeit stehend, die deutsche dichtung aus der versumpfung und geschmacklosigkeit durch eine gesunde theorie zu heben sich bemühte, gerecht zu werden. im vierten bilde endlich ist eine reizende schilderung von Goethes leben in Straszburg gegeben und darin die perspective auf dessen späteren gewaltigen geistesflug eröffnet.

Wie wenig auch sonst das buch mit citaten und anderem litterarischen beiwerk versehen ist, so merkt man doch recht wohl, dasz der verfasser seine sprachlich schönen klaren und lebendigen darstellungen nur aus den besten quellen geschöpft hat. sie werden sicherlich allen, die unserer litteratur ein warmes interesse entgegen bringen, eine willkommene gabe sein; den strebsamen lehrern werden sie einen sicheren wegweiser darbieten, wie sie aus den ästhetischen speculationen, woran unsere litteraturgeschichtlichen werke

so reich sind, zur richtigen, quellengemäszen auffassung vordringen können, der reiferen gebildeten deutschen jugend eine prägnante und doch bequeme zusammenfassung des in der schule gehörten und selbst den litteraturhistorikern von fach manche anregung zur erfassung neuer gesichtspunkte. es verdienen daher die litteraturgeschichtlichen bilder von dr. Pfalz wohl mit recht der besten empfehlung.

Leipzig. Zimmermann.

---

## 23.

Hebräisches vocabularium in alphabetischer ordnung mit zusammenstellung von synonymen, gleich und ähnlich lautenden formen, nach dem manuscript von dr. L. H. Kapff, † ephorus am evang.-theolog. seminar in Urach, Württemberg, bearbeitet und herausgegeben von dr. L. Ableiter, professor am obergymnasium Ulm. Leipzig, Hahnsche verlagsbuchhandlung. 1881. VI u. 178 s. 8.

Kaum irgendwo in den deutschen reichslanden evangelischer und katholischer confession wird dem elementarunterricht im hebräischen von lehrern und schülern so viel zeit und fleisz gewidmet, als in den sogenannten niederen seminarien und convicten Württembergs. ob die früchte der aussat entsprechen, ist freilich eine andere frage. zwar fehlt es nicht an landgeistlichen — den decanen, die es auch nicht entraten sollten, lassen die schreibereigeschäfte wohl selten zeit zu alttestamentlichem studium —, welche, je und je, zu unleugbarem gewinn für edle popularität wie für festes und packendes auftreten im prediger- und seelsorgeramt, sich eingehender mit den herrlichen, echt pastoraltheologischen schriftdenkmalen hebräischer poesie und prophetie beschäftigen. doch sind immerhin solche strebsame pfarrer nicht so häufig, als zu wünschen wäre. auffallender aber und in der that befremdlich ist es, dasz wenigstens in unserem jahrhundert, das einen so bedeutenden aufschwung in orientalischen studien genommen hat und bei uns seit jahrzehnten ausgezeichnete docenten dieses fachs auf der landesuniversität besitzt, der betreffende lehrstuhl für das alte testament in der evangelischen facultät wiederholt durch nichtwürttembergische lehrer eingenommen worden ist, und dasz, auszer Julius Mohl, der jedoch kaum mehr als landsmann zu betrachten war, von den vielen Württembergern, welche die sonstigen deutschen hochschulen zieren, nur Oehler und Dillmann als solche genannt werden können, die ihre berufung und anerkennung der tüchtigkeit in alttestamentlichem und morgenländischem wissen zu verdanken haben. philosophie und wissenschaftliche oder historische theologie hat allen anderen ihren ruf verschafft. und auch in älteren zeiten ist meines wissens in diesem fach wirk-

lich wissenschaftliches von bleibendem wert nur von dem kanzler Schnurrer und dem prälaten Schelling, dem vater des philosophen, der einen guten commentar zu den proverbien in trefflichem latein geschrieben hat, geleistet und geliefert worden.

Ferne sei es jedoch, deshalb unseren gut württembergischen fleisz in diesem unterrichtsfach von seiten der vorbereitenden schulen und die darauf verwendete zeit bemängeln, anfechten oder verkümmern zu wollen. wenn unter hundert sündern, welche im praktischen amt auf dem solid gelegten grunde weiter zu bauen versäumen, auch nur zehn gerechte sich finden, die ihre hebräische bibel recht zu handhaben wissen; so ist schon um dieser willen der in den lehrjahren für dieselbe aufgewendete eifer und zeitaufwand genügend belohnt. und auch bei den säumigen und gleichgiltigen liegt doch vom seminar und gymnasium her mancher keim im boden, der wenigstens für die kanzel und den volksunterricht fort und fort etliche früchte bringt. darum sei vielmehr unsern fleiszigen mitarbeitern im hebräischen unterricht der reimspruch des frommen weingärtners von Stuttgart ins andenken gerufen:

Nur fortgeschafft!
so wirst du noch erfahren,
für was die fehljahr' waren.

Als besonders wohl ausgestattet und am fleiszigsten vorgeschult in kenntnis der hebräischen sprache haben nun aber mehrere jahrzehnte lang bei den abiturientenprüfungen sich immer die zöglinge des Uracher seminars ausgewiesen, welche den unterricht des dortigen ephorus Kapff genossen haben. solche kenner des hebräischen sprachschatzes, solche gewandte übersetzer und so fehlerfreie dictatschreiber* hatten nur ganz ausnahmsweise andere schulen zu liefern vermocht. auch war es längst, sei es durch hörensagen oder in folge eigener einsichtnahme, offenkundiges geheimnis, worin die wurzeln dieser kraft, die mittel zu diesen überraschenden erfolgen zu suchen seien. der verewigte Kapff, ohnehin mit seltener lehrgabe, lebendig-

* bei den württembergischen abiturientenprüfungen haben seit mehreren jahrzehnten die das studium der theologie anstrebenden candidaten statt der früheren hebräischen composition die übersetzung eines dictierten hebräischen stücks, meist aus einem poetischen oder prophetischen buch des alten testaments, in zwei bis drei stunden zu fertigen. gewisz eine zweckmäszige neuerung, an welcher nur das eine zu tadeln ist, dasz die anfgaben meist nur den schwereren büchern entnommen werden und dasz daher dabei der gebrauch des wörterbuchs gestattet ist. aus mehreren gründen wäre es nach meinen erfahrungen vorzuziehen, dasz vielmehr leichtere und längere stücke gewählt würden, welche jeder schüler, der auch nur die prosaischen bücher und minder schwere psalmen gelesen hat, ohne wörterbuch verstehen und übersetzen könnte. denn im ersteren fall geschieht es leicht — um nur dieses éine zu sagen —, dasz einzig der besitz eines besseren wörterbuchs, mitunter auch ein glückliches erraten, dem einen und dem anderen candidaten ein auffallend besseres zeugnis einträgt, als ihm nach seinem wissen gebührt.

keit und energie ausgerüstet, hatte in vieljähriger praxis mit seinem bienenmäszigen fleisz und kraft geschickter combination ein vocabularium für den gebrauch seiner schüler zusammengetragen, mittelst dessen dieselben weit mehr als an der hand anderer hilfsmittel während der vier jahre des cursus einen überreichen schatz von wörtern und formen der hebräischen sprache sich anzueignen und zu verwerten lernten. denn auszer dem, was sonst solche wörterverzeichnisse bieten, schlosz es noch drei weitere äuszerst brauchbare bestandteile in sich. es enthielt eine zusammenstellung von synonymen, von ähnlich lautenden wörtern und von analogen wortformen, immer mit beigefügter übersetzung und selbst mit eingestreuten sachlichen bemerkungen. so war es kein wunder, dasz einem darnach geschulten und fleiszigen schüler nicht leicht eine aufgabe auch aus schweren und unbekannten lesestücken des alten testaments vorgelegt werden konnte, die er nicht alsbald zu verstehen und zu bewältigen im stande war. hatte er ja doch, freilich wohl meist auf kosten anderer lehrfächer, das ganze handwerkszeug dazu nach und nach im kopfe aufgespeichert und bereit liegen. denn solchen schatz, wie er hier niedergelegt war, sich einzuprägen und zu behalten, forderte vom schüler und dessen gedächtniskraft denselben fleisz, wie ihn der sammler im laufe von vielen jahren aufgewendet hatte.

Seinem trefflichen lehrer zu dank und ehren, zum gebrauch zunächst für seine eigenen schüler, aber gewisz auch zum dienst der schule in weiteren kreisen hat nun ein früherer schüler von Kapff, auf grund von zwei pünktlich geschriebenen und revidirten manuscripten, dieses vocabularium sorgfältig überarbeitet und veröffentlicht es in diesem von der verlagshandlung, wie man es gewohnt ist, schön ausgestatteten buche. ob es zur einführung in der schule in der weise geeignet sei, dasz es den schülern in die hände gegeben und diesen zugemutet würde, dasselbe, ob auch nicht im ganzen umfang, doch zum grösten teil und in allen wesentlichen stücken dem gedächtnis einzuprägen, darf wohl mit grund bezweifelt werden. auch wo, wie bei uns, vier wochenstunden für das hebräische verfügbar sind, wäre damit für dieses fach unstreitig um ein gutes zu viel zeit und kraft in anspruch genommen. dagegen kann es ohne anstand zwei kreisen angelegentlich empfohlen werden; einmal allen lehrern des hebräischen zur verwertung im unterricht, sodann ganz besonders strebsamen jungen männern, welche im falle sind, das hebräische ohne berufene und geschickte lehrmeister lernen zu müssen, und die sich die nötige energie und ausdauer zutrauen, sowie die volle kraft daran setzen, um mit diesem buch in der hand etwa mit aufwand einer täglichen übungsstunde, sich in kürzester frist dermaszen mit hebräischem sprachwissen auszustatten, dasz sie mit leichtigkeit und genusz die bücher des alten testaments durchlesen können.

Schönthal. L. Mezger.

## 24.

H. Scholz' abrisz der hebräischen laut- und formenlehre nach Gesenius-Roedigers grammatik. dritte auflage. im anschlusz an die zweiundzwanzigste auflage der grammatik umgearbeitet von E. Kautzsch, ord. prof. der theol. in Basel. Leipzig, F. C. W. Vogel. 1879. 32 s. 8.

In diesem buche sind, wie die irrtümlich Gütersloh, mai 1879 unterschriebene vorrede zur ersten auflage besagt, die auf langjährigem unterrichte geschöpften erfahrungen verwertet worden. Scholz hat es für zweckmäszig gehalten, aus der groszen grammatik das unentbehrlichste für anfänger herauszuschälen und in der einfachsten und faszlichsten gestalt ohne ein überflüssiges wort seinen schülern zum wörtlichen behalten darzubieten. die grammatik selbst soll dieser abrisz keineswegs ersetzen, vielmehr soll er in verbindung mit derselben gebraucht werden und in dieselbe einführen, und deshalb ist überall da, wo eine verkürzung nicht möglich war, stets auf die grammatik verwiesen. die notwendigkeit einer dritten auflage dieses abrisses spricht für die anerkennung, die er bei den fachmännern gefunden hat, und ein blick in das buch rechtfertigt diese wertschätzung. leider sind dem ref. die beiden ersten auflagen nicht zu gesicht gekommen, er kann also nur nach der dritten von Kautzsch umgearbeiteten auflage urteilen, und deshalb dürfte sein urteil von dem in den anzeigen der früheren auflagen ausgesprochenen in so fern abweichen, als ref. die der früheren Geseniusschen grammatik anhaftenden und somit vielleicht in den abrisz übergegangenen mängel nicht zu rügen nötig hat, sondern die schon in der groszen grammatik befolgte methode auch in dem abrisse anerkennen kann.

Das buch zerfällt in vier capitel mit zusammen 55 paragraphen. das erste von den lauten handelnde capitel umfaszt 15 paragraphen. die regeln sind klar und recht knapp gefaszt. besondere hervorhebung verdient § 14. die fassung der regel über die veränderung der vocale wird dem anfänger das behalten und das verständnis für die veränderungen bei den declinationen und conjugationen wesentlich erleichtern. auch § 15 'von der pausa' gibt das für den anfänger notwendige in klarer form. nur hätte ref. dem § 13 'von den silben' im anschlusz an § 26, 5 der grammatik eine ausführlichere behandlung gewünscht.

Das zweite capitel gibt in drei paragraphen die lehre vom pronomen. wenn jemand in § 16 (vom artikel), abschnitt 3, die erwähnung von הֶהָמָה neben הַהוּא vermiszt, so ist dieser vorwurf durch den hinweis auf den titel des schriftchens genügend entkräftigt.

Im dritten capitel wird in § 19—44 das verbum in einer die eigentümlichkeit der bildung nicht nur mit suffixen, sondern auch der schwachen verba an sich recht hervorhebenden weise behandelt.

die bedeutung der einzelnen conjugationen wird in kurzen zügen angegeben. einige ausstellungen dürften sich, wegen einer, wie es dem ref. scheint, zuweilen hervortretenden inconsequenz in der auswahl des stoffes, machen lassen. man kann z. b. vermissen § 34 (יִנְאַץ) die angabe, dasz das nun bei zweiter gutturalis nicht assimiliert wird, § 35 eine bemerkung über die bildung des impf. qal der intransitiven verba, § 44 eine andeutung, dasz die apocope auch im imp. einzelner conjugationen eintreten kann. diese bemerkungen könnten im hinblick auf den zweck des buches unterdrückt werden; doch sie sind zu machen, wenn § 38 neben dem inf. יְכֹר auch die bildung רֶשֶׁת angegeben ist, eine bemerkung, die in der grammatik § 69 nicht gemacht ist, und wenn § 36 die bildung der ersten person sing. impf. qal von אֱהַב neben יֹאמַר gestellt wird, eine angabe, die in der grammatik § 68 nur in der anmerkung zu finden ist. eine ungenaue fassung sieht ref. § 44, 6: in den meisten conjugationen findet sich neben der vollständigen form auch ein impf. apocopatum. § 44, 7 fehlt als beispiel עֲנֵהוּ.

Das letzte capitel umfaszt von § 45—55 die lehre vom nomen. hier ist nicht der ort, die frage zu entscheiden, ob die von Kautzsch getroffene einteilung in vier declinationen eine richtige ist. die einzelnen grammatiken belieben bekanntlich eine verschiedene classificierung; doch das kann ref., nach seiner innersten überzeugung, sagen, dasz Kautzsch § 51 die einzelnen declinationen recht klar und übersichtlich und für den schüler recht verständlich dargestellt hat. hat der letztere die wesentlichkeiten der declinationen recht genau gefaszt, sind sie ihm in fleisch und blut übergegangen, so wird es ihm ein leichtes sein, aus der umfangreichen darstellung des § 93 der grammatik die besonderheiten sich einzuprägen. nicht genug glaubt ref. das hervorheben zu müssen, dasz bei den segolatformen eine übersicht nicht nur über die bildung der einzelnen paradigmen gegeben, sondern dasz auch die bildung des plurals sowohl in seinen beiden selbständigen formen, als auch in ihrer verbindung mit suffixen recht übersichtlich dargestellt wird. von der grundform קֹדֶשׁ ist als beispiel für die pluralbildung בְּקָרִים gewählt, die ausnahmsweise bildung des plurals von קֹדֶשׁ und שֹׁרֶשׁ in der anmerkung erwähnt. abweichend von der grammatik sind auch die von verbis ל״ה gebildeten substantiva nach den drei grundformen neben einander gestellt, so dasz nicht nur ihre entwickelung aus der grundform erkannt, sondern auch die durch die pausa, durch die verbindung mit suffixen und durch die pluralbildung hervorgerufene formveränderung anschaulich gemacht wird.

Dem abrisz sind von s. 26—32 vocabeln zum auswendiglernen beigefügt; dieselben sind bis s. 30 sachgemäsz gruppiert, auf den drei letzten seiten findet sich eine auswahl von starken und schwachen verbis, adverbien, präpositionen, conjunctionen und interjectionen. folgende wörter finden sich zweimal מָתוֹק s. 29 und 27, בֵּרֵךְ s. 28 und 30.

An druckfehlern findet sich § 43, z. 2 מִצא für מְצָא, s. 21 z. 1 שֵׁע. für יֶשַׁע, § 47 z. 2 ־ִין— für ־ִים—, s. 26 אִשׁ für אֵשׁ, s. 28 רֵאשִׁית für רֵאשִׁית, s. 30 עִזֶר für עֵזֶר, אָהֹב für אֹהֵב, מָאֵן für מֵאֵן, s. 31 יָשֵׁן für יָשֵׁן, s. 32 אַחֲרֵי für אַחֲרֵי.

Ref. glaubt, dasz das büchlein sich auch in dieser neuen gestalt nicht nur, wie der verf. glaubt, die bisherigen freunde erhalten, sondern auch noch mehr freunde erwerben werde.

Posen. Gotthold Sachse.

---

## 25.

## COMITES PURLILIARUM.

In dem neudruck des 1492 zuerst erschienenen 'libellus de generosa liberorum educatione Iacobi Purliliarum Comitis' (sammlung selten gewordener schriften des 16n und 17n jahrhunderts, herausgegeben von A. Israel, nr. 6, Zschopau, Raschke, 1880) stellt der herausgeber die spärlichen data zusammen, welche über den verfasser, einen Friauler grafen Jacob von Porzia, bekannt sind. der humanistenname desselben, der in einem beigedruckten epigramm des J. B. Vranius erläutert wird, findet sich nun noch einmal, und zwar in einer auf der Marcusbibliothek befindlichen handschrift der attischen redner, welche nach dem neuesten herausgeber des Antiphon (Antiphontis orationes ed. V. Jernstedt, Petropoli 1880, s. XVII) in Florenz zwischen 1492 und 1508 geschrieben ist. dieselbe hat auf der ersten seite a manu recentiore die worte: τοῖν καὶ παλαιᾷ γένους εὐδοξίᾳ καὶ περὶ ἄμφω τὼ λόγω προκοπῇ διαφερόντοιν ἐφήβοιν παύλῳ καὶ λαδισλέῳ πουρλιλιῶν κομήτοιν (oratores attici ex recensione I. Bekkeri, t. I, Berolini 1823, s. 3). vielleicht gelingt es anderen, weitere spuren der gräflichen humanistenfamilie aufzufinden.

St. Petersburg. G. Schmid.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

---

## 26.
## AUCH EINIGES ÜBER BELASTUNG UND ENTLASTUNG DER SCHÜLER.

Die klagen über belastung, welche vor einigen jahren die allgemeine aufmerksamkeit auf sich zogen, sind jetzt ziemlich verstummt, aber nicht etwa deshalb, weil das publikum sich von ihrer grundlosigkeit überzeugt hätte, sondern weil ihm das Übel unheilbar scheint; denn sonst müsten berechtigte klagen doch zur abhilfe geführt haben. man schickt sich eben in das unabänderliche. wie die kurzsichtigkeit unserer jugend bereits als eine naturnotwendigkeit hingenommen wird und schwache augen für das bild eines deutschen jünglings so unerläszlich sind wie für die Chinesin verkrüppelte füsze, so findet man sich auch, wenngleich mit stillem seufzen, in die thatsache, dasz selbst begabte schüler, denen es weder an gedächtnis noch an auffassungsgabe fehlt, von den anforderungen der schule erdrückt werden und entweder ihre gesundheit opfern oder hinter dem classenziele zurückbleiben. und doch weisz jeder, der als lehrer und vater zugleich einblicke in das schulwesen zu thun vermag, dasz nicht einer zwingenden notwendigkeit, sondern meistens nur der leidigen bequemlichkeit das wohl unserer jugend geopfert wird. die ursachen der überbürdung sind ja kein geheimnis. abgesehen von dem schaden, den unpraktische lehrbücher und methodisches ungeschick einzelner lehrer anrichten können, sind es doch hauptsächlich nur zwei dinge, denen der gerügte übelstand zur last fällt, der mangel an zusammenhang des unterrichts und die verlegung seines schwerpunktes aus der schule in die häuslichen arbeiten. beides aber zu ändern, selbst wenn keine überbürdung stattfände, müsten schon anderweitige pädagogische gründe uns nötigen.

Die hälfte von dem, was der schüler zu lernen hat, lernt er bekanntlich nicht für sich, sondern für den lehrer. jeder, der söhne

auf der schule hat, weisz davon zu erzählen. wie oft wurde bisher die deutsche orthographie umgelernt, wie oft die grammatischen regeln! die beispiele zu den letztern, die in der einen classe mühsam eingeübt sind, werden in der nächsten ignoriert und durch andere ersetzt, und ähnlich geht es mit den memorierten sprüchen, gedichten und — soweit es hier möglich ist — selbst mit historischen daten. auch das vocabellernen teilt das allgemeine loos der veränderlichkeit, indem in der einen classe diese, in der andern eine andere deutsche bedeutung bevorzugt wird. wenn sich aber irgend etwas beim unterrichte genau bestimmen und begrenzen läszt, so ist es der memorierstoff. nichts sollte gelernt werden, das nicht für alle classen seinen wert und seine gültigkeit behauptet. nehmen wir zb. den spruch: amicus certus in re incerta cernitur. wegen seiner kürze und einfachheit kann er schon vom sextaner gelernt werden und schon für diesen knüpfen sich, ganz abgesehen von dem inhalte der worte, auch wichtige grammatische beziehungen an dieselben. aber auch für die schüler der oberen classen behält der spruch seine brauchbarkeit, sei es, dasz man zeigen will, wie das fehlende passivum von videre zu ersetzen ist, oder dasz man das wesen der alliteration erörtert, oder dasz man etymologisierend certus und cerno und das griechische κρίνω zusammenstellt. und dasz in gleicher weise jeder spruch, jedes lied, jede regel, jedes geschichtliche datum, welches in sexta vorkommt, für alle classen seine verwertung finden kann und musz, ist auch ohne weitere beispiele ersichtlich. und eben so gewis ist es, dasz sich ein gemeinsames vocabelbuch, spruchbuch, regelbuch für alle untern und mittleren classen einführen und der memorierstoff überhaupt so genau bestimmen läszt, wie es erforderlich, wenn der lehrer der höhern classe in jedem falle wissen soll, was er verlangen darf und worauf er weiter bauen kann.

Um jedoch nicht ungerecht zu sein, müssen wir auch den umstand berücksichtigen, dasz in allen classen fremde schüler zutreten, wodurch der nutzen der vorgeschlagenen einrichtung nicht unerheblich vermindert wird. die sicherste abhilfe wäre es, wenn überall derselbe lehrplan und dieselben lehrbücher geltung hätten; aber dahin werden wir trotz aller vereinigungen und versammlungen wohl niemals gelangen. so bleibt nur übrig, jenes fluctuieren der schulbevölkerung, das sich nicht beseitigen läszt, wenigstens zu beschränken. zwar dasz die häufigen versetzungen der beamten für deren söhne einen eben so häufigen wechsel der schule nach sich ziehen, musz als etwas unabänderliches hingenommen werden. hier heiszt es nachsicht üben. hingegen gibt es noch eine andere gattung von zugvögeln — man könnte sie als fahrende schüler bezeichnen — bei denen das entgegengesetzte verfahren am platze ist. eine falsche humanität hat die strafe der relegation dahin abgeändert, dasz dem übelthäter wohlmeinend aber dringend geraten wird, abzugehen und eine andere anstalt zu beglücken. man kann doch keinem — so

rechtfertigt man sich vor sich selber — die schule ganz und gar verschlieszen. freilich kann man es. ein moralisch verkommenes individuum, bei dem alle straf- und erziehungsmittel der schule unwirksam sind, gehört auf keine öffentliche schule, und eben so wenig hat es ansprüche auf zulassung zum studium und auf anstellung im staatsdienste. was aber noch ertragen werden kann, das ertrage jede anstalt selber und schiebe die last nicht auf fremde schultern. das gegenseitige austauschen der schlechten elemente, womit man jetzt gar zu rasch bei der hand ist, sollte schon wegen der ungerechtigkeit, die damit verbunden, völlig vermieden werden. denn für denjenigen, welcher ohnehin gezwungen ist, auszerhalb seiner heimat die schule zu besuchen, macht es wenig aus, ob er in dieser oder jener stadt sein unterkommen findet. die entfernung ist für ihn eine blosze luftveränderung, daneben auch wohl eine generalabsolution, welche ihm gestattet, ein ganz neues sündenconto anzulegen. für andere, die sonst im elternhause wohnen konnten, hat der weggang die bedeutung einer empfindlichen geldstrafe. für die ärmern endlich bedeutet dieselbe maszregel ein aufgeben des bisherigen lebensplanes, unterscheidet sich also in nichts von der strengen relegation, die man doch vermeiden wollte. grund genug also, ein verfahren aufzugeben, das aller gerechtigkeit hohn spricht, das für die schule mancherlei sittliche gefahren mit sich führt, denn die verwiesenen sind meistens träger und verbreiter von moralischem ansteckungsstoff — und überdies durch das häufige eintreten neuer schüler selbst mitten im cursus den lehrplan stört. sobald nicht mehr stille entfernung, sondern nur die ausgesprochene relegation, die natürlich nur als letztes und äuszerstes mittel gerechtfertigt ist, noch zur anwendung kommt, wird die schule bald genug von der plage, die sie selber groszgezogen, für immer befreit sein. was sonst noch wegen des wohnungswechels der eltern die schule tauscht, ist nicht so zahlreich, dasz man seinetwegen auf einen einheitlichen lehrplan zu verzichten brauchte.

Als zweite ursache der übermäszigen belastung wurde bezeichnet, dasz der schwerpunkt des unterrichts jetzt aus der schule in das haus verlegt ist. die anfänge des übels sind schon alt, aber seine volle ausbildung hat es doch erst erlangt, seitdem die examenmanie sich von China und Preuszen aus überall verbreitet hat. was dies zu bedeuten, zeigt am auffälligsten der lateinische unterricht in sexta. der junge lehrer, der noch nicht recht weisz, wie er unterrichten soll, übernimmt den unterricht von schülern, die noch nicht recht wissen, wie sie lernen sollen. nur davon sind beide teile überzeugt, dasz sie zunächst für das classenexamen arbeiten. weil nun in diesem das gedächtnismäszige wissen am meisten honoriert wird, weil es also weniger darauf anzukommen scheint, was der lehrer in der classe als was der schüler zu hause leistet, so ist es kein wunder, wenn der häuslichen arbeit unverhältnismäszig viel zugemutet wird. die folge davon ist, dasz in sexta die hauptaufgabe den müttern zu-

fällt, die mit den söhnen latein lernen, weil diese allein sich nicht zurecht finden würden. mir ist sogar ein beispiel bekannt, wo das dienstmädchen, das von der stadtschule ihrer heimat ein wenig latein mitgebracht, diese nachhilfe besorgte. von dem eifer und geschick der mütter hängt es nun wesentlich ab, was die sexta im latein leistet. in quinta tritt das weibliche element, welches der ungewohnten last auf die dauer nicht gewachsen ist, allmählich zurück, und ein primaner oder secundaner, der für seine studentischen vergnügungen geld nötig hat, übernimmt den privatunterricht. in ähnlicher weise geht es dann in quarta weiter, ja teilweise noch in tertia.

Wenn diese schilderung ein wenig nach carricatur aussieht, so trifft doch der vorwurf nicht sie selbst, sondern die geschilderten zustände. von rechts wegen sollte beim sextaner und quintaner von häuslicher arbeit noch gar nicht oder doch nur in geringem masze die rede sein, teils, weil zehnjährige knaben überhaupt erst angewiesen werden müssen, wie gelernt wird, teils auch, weil durch überanstrengung in diesen jahren die kräfte vorzeitig verbraucht werden und in folge davon schlaffheit eintritt, wo das intensive arbeiten beginnen soll.

Wie abhilfe zu schaffen ist, mag an einem einzelnen beispiele — am natürlichsten bietet sich dazu das latein — etwas eingehender gezeigt werden.

Wir beginnen am besten mit den paradigmen. was hier vom hause verlangt werden kann und was der schüler auch gern leistet, ist ein memorieren der formen nach der reihenfolge des buches. was weiter nötig ist, ein beherschen der formen auch auszer der reihe, kann nicht anders als durch vielfaches abfragen erzielt werden. ob aber die mütter dieses abfragen zu besorgen haben oder der lehrer, sollte doch nicht zweifelhaft sein. übrigens ist das conjugierenlassen keineswegs eine so ganz einfache und leichte sache. die geistige gymnastik des latein musz hier bereits zur geltung kommen, sobald es der lehrer nur versteht, durch reichliche abwechslung und durch stete steigerung die classe in spannung zu erhalten. obwohl man sich in sexta noch auf das regelmäszige zeitwort zu beschränken hat, so ist doch auch hier schon eine wesentliche steigerung möglich, indem die fragen zunächst nur aus dem gebiete desselben tempus, dann mehrerer, dann des gesamten activums resp. passivums, dann der ganzen conjugation genommen werden, bis man schlieszlich auch aus einer conjugation in die andere überspringt. in quinta, wo die unregelmäszigen zeitwörter dazukommen, ergeben sich durch benutzung derselben mancherlei neue variationen, die sich leicht dadurch vermehren lassen, dasz man zb. vom deponens oder intransitivum das passiv bilden, oder ein unvollständiges verbum durch synonyma ergänzen läszt, und was dergleichen übungen des nachdenkens mehr sind. wenn alle diese dinge ausschlieszlich dem schulunterrichte angehören, so ist doch auch das mechanische einprägen der paradigmen nicht ganz dem häuslichen fleisze zu überlassen,

sondern in der classe schon so weit vorzubereiten, dasz nur ein sorgfältiges überlesen des bereits gelernten noch übrig bleibt.

Nicht anders ist es mit dem vocabellernen, das wenigstens zuerst ganz und gar unter anleitung des lehrers geschehen sollte. es ist keine grosze arbeit für den schüler, vier leichte stammwörter nebst ihrer bedeutung sich einzuprägen, indem er sie erst einzeln ausspricht, dann zwei und zwei, zuletzt alle vier zusammen. das genügt für sexta als aufgabe eines tages, kommen doch auf diese weise gegen tausend vocabeln im jahre zusammen. steigert man in den folgenden classen derartig, dasz zuletzt acht bis zehn das tägliche pensum bilden — in wirklichkeit keine steigerung, weil das meiste schon in der grammatik und bei der lectüre vorgekommen — so kann in quarta bereits alles gelernt sein, was für die schullectüre an vocabeln erfordert wird. von wesentlichem belange ist hierbei, dasz für alle classen dasselbe vocabelbuch bleibt, damit für jede ihr bestimmtes pensum ausgeschieden werden kann, damit ferner ein methodisches aufsteigen vom leichtern zum schwereren, vom einfachen zum zusammengesetzten gesichert bleibt und damit nicht der zufall entscheidet, wie viel und was von dem gesamten wortschatze wirklich zur einübung kommt. den gestellten anforderungen genügten die älteren vocabelbücher im allgemeinen besser als manche neueren. so finden wir z. b. bei einem jetzt viel gebrauchten vocabularium für sexta gleich auf der ersten seite worte wie parsimonia und misericordia, deren bestandteile erst in quinta dem schüler bekannt werden. dazu sind die deutschen bedeutungen mitunter so wunderlich gewählt, dasz der schüler das deutsche wort gar nicht versteht, ja dasz auch der lehrer, wollte man ihn nach diesem buche examinieren, oft in verlegenheit geraten möchte. und nun denke man sich derartige bücher in den händen von anfängern! ohne rücksicht auf die fassungskraft des schülers, ohne rücksicht darauf, dasz dem gedächtnisse desselben noch gar nichts zu gebote steht, woran er das neue anknüpfen könnte, werden diesem täglich zwanzig lange wörter aufgegeben. zehn stammwörter nach Wiggert würde er, wenn nur sonst sein gedächtnis ein leidliches ist, in einer viertelstunde lernen, aber an jenen zwanzig kann er sich unter umständen stundenlang quälen, ohne zum ziele zu gelangen; sein gehirn, das durch den schulunterricht schon reichlich angestrengt war, versagt zuletzt den dienst. dazu kommt, dasz der gröszere teil der vocabeln im ersten jahre wenig oder gar nicht zur anwendung gelangt, weil von den übungsstücken, für welche sie als präparation dienen sollen, bei weitem nicht alles übersetzt wird. und das resultat von all der qualvollen arbeit? doch nur eine unsichere und mangelhafte vocabelkenntnis, während die alte methode selbst bei den schülern, die ihr pensum nur in den zwischenstunden lernten, noch befriedigende resultate aufzuweisen hatte. weshalb also ist man nicht beim alten geblieben? das ist eine seltsame frage. wer darf den anspruch erheben, in der jetzigen schulpraxis alles begreifen zu wollen?

Was vom memorierstoff gesagt wurde, gilt in noch höherem masze von der lectüre. der schüler der unterclassen versteht das präparieren noch schlechter als das memorieren. was er zu stande bringt, leistet er mit hilfe des vaters, eines ältern bruders oder auch des hauslehrers. soll aber hilfe stattfinden, so ist es nötig, dasz sie für alle dieselbe sei und auch wirklich in zweckdienlicher weise geboten werde; also hilfe durch den lehrer allein. ist es wirklich so nötig, dasz der schüler selbst das lexicon aufschlägt? ist es ein unglück, wenn ihm der lehrer die vocabeln sagt? was am aufschlagen gespart wird, kann beim lernen zugelegt werden. der anfang verlangt in dieser beziehung ohnehin gröszere arbeit, weil jedes wort noch neu ist und gelernt werden musz. dasz also für diese erste zeit das lernen aus dem vocabelbuche noch auszusetzen ist, versteht sich von selbst. aber auch das sollte sich von selbst verstehen, dasz man nicht von vorn herein zehn reihen und mehr zum präparieren aufgibt, sondern sich zunächst mit einem einzigen satze begnügt, dessen vocabeln zur bildung neuer wortverbindungen benutzt und auf diese weise eingeprägt werden. dieses operieren mit dem übersetzungsstoffe, das bei weiterm fortschritte, wenn der umfang der kenntnisse sich erweitert, in immer gröszerer manigfaltigkeit vorgenommen werden kann, ist für die unterclassen ohne zweifel eine hauptaufgabe, die vorzügliche sorgfalt erfordert. zwar gilt die lectüre hier für einen gegenstand, für welchen der lehrer gar keine vorbereitung nötig hat; dennoch möchten wir behaupten, dasz für den anfänger — und solchen fällt ja in der regel der erste unterricht zu — nicht blosz überhaupt eine präparation, sondern zuerst sogar eine schriftliche nötig ist, will er den bildungsstoff, der in den kleinen sätzen des lesebuches versteckt liegt, auch wirklich verwerten. erspart er sich diese arbeit, versteht er also auch nicht recht mit den sätzen zu operieren, so kann es nicht ausbleiben, dasz die schüler zu viel präparieren müssen, was er zu wenig präpariert hat.

Das lateinische exercitium ist in der hauptsache ebenfalls in die schule zu verlegen, und zwar aus denselben gründen, aus denen wir für die lectüre diese forderung stellen musten. das abschreiben der exercitien — mit einigen veränderungen natürlich, damit man dem lehrer gegenüber leugnen kann — ist ein so verbreitetes übel, dasz man diese häuslichen arbeiten bei der censur kaum noch berücksichtigt, sondern sich lieber an die extemporalien hält, bei denen eine täuschung weniger leicht möglich scheint. und in der that sieht sich der fleiszige schüler, der gewöhnlich mehr oder weniger kurzsichtig ist, hierbei auf sein eigenes wissen angewiesen; diejenigen aber, die sich mit der arbeit niemals angestrengt, und die zum ersatz für ihre schlechte moral wenigstens gute augen besitzen, diese sehen wohl über drei bänke hinweg und können auch hier mit fremdem kalbe pflügen. das ist der schmerzlichste vorwurf für die jetzige schule, dasz faulheit und betrug es auf ihr oft weiter bringen als talent und fleisz. wo von den oberen classen die rede ist, werden

weitere belege für diese behauptung gebracht werden. da also die häuslichen exercitien weniger für den schüler als für den lehrer, der die dicken stösze durchcorrigiert, die bedeutung einer wirklichen übung haben, so ist es nötig, auch hier eine änderung zu treffen. das verlegen der hauptarbeit in die schule wird bei den untern classen am einfachsten dadurch geschehen, dasz man die exercitien zunächst mündlich übersetzen läszt. dieses mündliche übersetzen gibt eine bessere möglichkeit, das wissen und können des schülers zu beurteilen, als die schriftliche arbeit, und hier ist die correctur des lehrers eindringlicher als im geschriebenen hefte, wo sie vom schüler selten mit der nötigen aufmerksamkeit behandelt wird. nach solcher vorbereitung, die jeden in den stand setzt, bei nötiger sorgfalt eine gute oder doch genügende arbeit zu liefern, ist das leidige abschreiben weit weniger zu befürchten.

In den obern classen ähnlich zu verfahren, liegen noch dringendere veranlassungen vor. der vorrat an unerlaubten hilfsmitteln hat sich von jahr zu jahr vermehrt. zuerst waren es die übersetzungen von Tafel, Osiander und Schwab, die dem schüler beim präparieren das eigene nachdenken ersparten. den rest von arbeit, der hier noch blieb, auf ein minimum zu reducieren, erschienen Freunds schülerpräparationen, die neben der ziemlich wörtlichen übersetzung auch noch die erklärung aller lexicalischen, grammatischen, stilistischen und sachlichen schwierigkeiten enthalten. aber immer blieb noch die mühe, dasz man die präparation zu hause durchlesen muste, wollte man in der classe wohl vorbereitet erscheinen. diesem übelstande helfen jetzt die Mecklenburgschen übersetzungen ab, die in so kleinem formate gedruckt sind, dasz sie sich bequem in der hand verstecken lassen. sie zu hause erst durchzulesen, ist unnötig; man legt sie eben in die hohle hand und liest sie einfach vor. die unbeholfenheiten und fehler, wie sie bei dem selbständig arbeitenden schüler leicht vorkommen, sind hier so getreulich nachgeahmt, dasz die täuschung eine vollkommene genannt werden kann.

Damit ist die zahl der hilfsmittel noch nicht erschöpft. für die exercitien und aufsätze existieren überall geschriebene und vom lehrer corrigierte exemplare, die sich entweder vererben oder auch als handelsartikel dienen. auszerdem tauschen die einzelnen gymnasien gegen einander aus, was sie an hilfsmitteln besitzen. das bestehen von schülerverbindungen begünstigt diesen tauschhandel ganz auszerordentlich; als vermittler dienen meist die fahrenden schüler.

Die bisher gegen den unfug versuchten mittel haben sich als unzureichend erwiesen. gelegentliche entdeckung und bestrafung nützt wenig oder nichts. auch die ausgaben mit anmerkungen, durch welche die gedruckten übersetzungen überflüssig gemacht werden sollten, haben sich nicht bewährt. der schüler benutzt diese anmerkungen nur in der classe selbst, um sich daraus einzelne ausdrücke und wendungen für seine übersetzung zu holen, wobei er in

der geschwindigkeit bisweilen das als falsch bezeichnete ergreift, jedenfalls aber sich über die berechtigung des richtigen, wo ihm dies in die augen fällt, nur selten recht klar wird.

Das übel ist im laufe der zeit so grosz geworden, dasz man kaum noch daran denkt, es ernstlich zu bekämpfen. aber wenn irgendwo, so musz hier abhilfe geschafft werden. der schaden in intellectueller beziehung ist zu grosz, um ignoriert zu werden, noch weit gröszer aber der sittliche schaden. unsere schulen haben ohnehin den mangel, dasz sie die ausbildung des charakters über der vermehrung des wissens vernachlässigen. aber dieser mangel wird zur ernsten gefahr, nachdem es so weit gekommen, dasz ein teil der jugend seine schülerexistenz auf täuschung und betrug gründet, dasz die ethische bildungsanstalt, zu der die schule bestimmt ist, für manchen sich in eine art von corruptionsanstalt verwandelt hat.

Die abhilfe liegt nahe. man braucht nur die hauptarbeit auch hier nach der schule zu verlegen, so fällt nicht nur die anregung zum betruge, sondern bei einiger sorgfalt selbst die möglichkeit dazu hinweg. und noch von einem andern gesichtspunkte aus gelangen wir zu derselben forderung. der einflusz des lateinischen aufsatzes, der seine stärke darin sucht, die allermodernsten ausdrucksweisen in classisches latein zu übertragen, hat dazu geführt, dasz schon im exercitium und ebenso beim übersetzen aus dem lateinischen die modernen wendungen mit vorliebe gewählt werden. die übersetzung soll nicht blosz richtig, sondern auch elegant erscheinen. das ist nun allerdings das zu erreichende ziel, und der fehler liegt nur darin, dasz man dasselbe nicht schrittweise, sondern sprungweise erreichen will. wie kommt eine gute übersetzung zu stande? der erste schritt dazu ist doch der, dasz man sich die lateinischen worte genau ansieht und über die bedeutung jedes einzelnen sich rechenschaft gibt; erst wenn man klar erkannt hat, durch welche mittel das fremde idiom den betreffenden gedanken ausdrückt, kann als zweites die frage kommen, welcher mittel sich die muttersprache für denselben zweck bedienen musz. daher die forderung, der man in England von jeher rechnung getragen, dasz auch in den oberen classen eine wörtliche übersetzung der eleganten vorausgehen und dasz beide streng von einander geschieden werden sollen. man wird entgegnen, die letztere sei nur dann möglich, wenn das wortverständnis vorausgegangen, sei also für das vorhandensein desselben der beste beweis. das ist im allgemeinen vollkommen richtig, im besondern aber, nemlich wo gedruckte übersetzungen existieren, vollkommen falsch, und sogar da noch falsch, wo nur erlaubte hilfsmittel gebraucht werden. die stelle in der zweiten catilinarischen rede 'si ex urbe exierint desperatorum hominum flagitiosi greges' übersetzte mir einmal ein secundaner: 'wenn die schändlichen knechte' usw. aus seinem Ostermann hatte er als quartaner gelernt: 'qualis rex talis grex, wie der herr, so der knecht'. aus diesem beispiele möge man abnehmen, wie viel unverstandenes, das aber nicht immer so

leicht in die augen fällt, beim eleganten übersetzen mit unterlaufen mag. dasz ein schüler sich niemals mit dem ungefähren sinne begnügen, dasz er von selbst bestrebt sein werde, überall in die eigentümlichkeiten der fremden sprache einzudringen, das ist eine voraussetzung, die wir unserer pädagogik nicht zu grunde legen dürfen.

Dieses wörtliche übersetzen nun, für welches der vorrat von vocabeln, die der schüler aus seinem Wiggert mitbringt, vollständig ausreicht, kann ohne weitere vorbereitung in der classe selbst geschehen, und zwar am besten nach bloszen textausgaben; das darauf folgende elegante übersetzen gehört vollends dorthin, weil es hierbei noch weit mehr der nachhilfe des lehrers bedarf. warum dieses mögliche aber auch notwendig ist, dafür wurden die gründe bereits im vorhergehenden angeführt. würde auf solche weise auch nur die benutzung unerlaubter hilfsmittel vermieden, so wäre der gewinn schon grosz genug. aber dies ist nicht das einzige. ein zweiter gewinn liegt darin, dasz der lehrer nicht verschieden vorbereitete schüler vor sich hat, die mit sehr verschiedenem interesse und verständnis dem unterrichte folgen, sondern dasz eine gewisse gleichmäszigkeit vorhanden ist, die ihn nicht in zweifel darüber läszt, was er vorauszusetzen hat und was nicht. ferner wird durch diese methode eine gröszere selbständigkeit und gewandtheit erzielt als bei der jetzt üblichen hauspräparation nach Freund, und somit bei zeiten für das gesorgt, was im abiturientenexamen wirklich verlangt wird. demnach ist auch nicht zu befürchten, dasz die vorgeschlagene entlastung von häuslicher arbeit eine verminderung der gesamtleistungen herbeiführen möchte, weil der classenarbeit jetzt vieles zufallen musz, was früher auszerhalb derselben lag. im gegenteil ist zu erwarten, dasz gleichzeitig auch die zahl der schulstunden sich wird ein wenig reducieren lassen. was die fortschritte am meisten aufhält, ist bekanntlich die häufige schlaffheit und zerstreutheit. mangel an energie weit mehr als mangel an fleisz ist das hauptübel unserer zeit. die ursache der energielosigkeit ist aber doch nur darin zu suchen, dasz die kräfte zu frühzeitig erschöpft werden und dasz überhaupt auf eine zweckmäszige erholung zu wenig bedacht genommen wird. wäre in den lehrstunden die hauptarbeit des tages enthalten, so könnte auch die ganze kraft des schülers auf diese sich concentrieren; und dasz geringere zeit erforderlich ist, wo mit gröszerer frische gearbeitet wird, bedarf nicht erst des beweises.

Was die pädagogische bewegung des aufklärungszeitalters sich zur aufgabe gestellt hatte, die harmonische ausbildung der geistigen und körperlichen anlagen und kräfte, dasselbe wird zu allen zeiten der zweck sein müssen, den die reformatorischen bestrebungen auf diesem gebiete verfolgen. wir glauben gezeigt zu haben, wie durch veränderung der lehrmethode diesem zwecke vorgearbeitet werden kann; was sich auszerdem noch durch bessere gestaltung des lehrplanes erreichen läszt, soll bei anderer gelegenheit gezeigt werden.

L. G.

## 27.

## DER GRIECHISCHE UNTERRICHT, BESONDERS IN DER TERTIA, NACH DEM NEUEN LEHRPLAN FÜR DIE PREUSZISCHEN GYMNASIEN.

Die veröffentlichung und, diese ostern (1882) wenigstens teilweise, schon erfolgte einführung des lang erwarteten neuen preuszischen lehrplanes für die höheren schulen, gymnasien, realgymnasien, usw. hat ohne zweifel manche wünsche und hoffnungen erfüllt, freilich auch manche getäuscht und wird gewisz zu vielen und vielseitigen erörterungen in versammlungen und fachzeitschriften veranlassung geben. dabei wird und kann man den umstand mit allseitiger einstimmiger freude begrüszen, dasz die neuordnung endlich erfolgt und damit der langjährigen ungewiszheit ein ende gemacht ist. es wird nun unser aller aufgabe sein, mit dem aufgestellten plane uns abzufinden und einzurichten und unser bestreben darauf zu richten, wie wir in dem rahmen desselben die gesteckten ziele am besten erreichen.

Im folgenden wollen wir uns nur mit dem gymnasiallehrplan beschäftigen und auch da verschiedenen bedenken keinen weiteren ausdruck geben — z. b. über die höchst geringfügige vermehrung der deutschen stunden (die in wahrheit für das Ratzeburger und andere gymnasien des nordwestlichen teiles der monarchie, welche bisher in VI und V je drei stunden hatten, eine verminderung bedeutet), da doch eine gröszere vermehrung der stunden für dieses fach aus vielen gründen erhofft und namentlich im nationalen interesse so sehr gewünscht wurde; oder darüber, dasz der französische unterricht in V nicht nur belassen, sondern sogar noch um eine stunde verstärkt ist, sodasz, obgleich religion und latein je eine stunde verloren haben, doch die nach vielfach verbreiteter ansicht auf den schülern dieser classe lastende überbürdung wohl kaum vermindert ist — wir wollen uns vielmehr nur dem griechischen unterricht zuwenden und betrachten, in welcher weise derselbe nach dem neuen lehrplan wird zu gestalten sein.

Mit den änderungen, welche in bezug auf das griechische in dem neuen lehrplan bestimmt werden, erklären wir uns vollkommen einverstanden und sind sehr erfreut, dasz dieselben, welche wir längst wünschten, aber noch lange vergeblich erhoffen zu müssen glaubten, nunmehr eintreten. das betrifft besonders und vor allem die gänzliche beseitigung dieses unterrichts aus der quarta und die verlegung desselben nach der tertia (was an einigen anstalten, z. b. auf den beiden lyceen der stadt Hannover, schon lange bestanden hat), sodann die bestimmte vorschrift, dasz die tertia in diesem fache jedenfalls in zwei abteilungen getrennt werden musz, endlich die vermehrung der zahl der griechischen stunden in tertia und secunda von 6 auf 7.

Die dem griechischen unterrichte bisher schon gesteckten ziele bleiben dieselben; in bezug darauf entnehmen wir den amtlichen erläuterungen zu dem lehrplan und dem begleitschreiben folgendes: als lehraufgabe wird hingestellt: 'sicherheit in der attischen formenlehre und bekanntschaft mit der formenlehre des epischen dialects; kenntnis der hauptlehren der syntax; erwerbung eines ausreichenden wortschatzes. eine nach dem masze der verfügbaren zeit umfassende lectüre des bedeutendsten aus der classischen poetischen und prosaischen litteratur, welche geeignet ist, einen bleibenden eindruck von dem werte der griechischen litteratur und von ihrem einflusz auf die entwicklung der modernen litteratur hervorzubringen.' und in den, teilweise für latein und griechisch gemeinsam gegebenen erläuterungen heiszt es u. a.: 'die übungen im schriftlichen gebrauche der griechischen sprache sind in der ersten hälfte der unterrichtszeit ein unentbehrliches mittel zu fester aneignung der grammatik und des wortschatzes. die beiden seiten der sprachlichen kenntnisse, die grammatische und lexikalische, sind gleichwertig. die lectüre musz begründet sein auf sprachlicher genauigkeit und soll zur auffassung des gedankeninhalts und der kunstform führen. eine behandlung der lectüre, welche die strenge in grammatischer und lexikalischer hinsicht verabsäumt, verleitet zur oberflächlichkeit überhaupt; eine behandlung, welche die erwerbung grammatischer und lexikalischer kenntnisse zur aufgabe der lectüre macht, verkennt einen wesentlichen grund, auf welchem die berechtigung des griechischen gymnasialunterrichts beruht. also darf die erklärung der classiker nicht in eine repetition grammatischer regeln und eine anhäufung stilistischer und synonymischer bemerkungen verwandelt werden. die gedächtnismäszige feste einprägung hervorragend bedeutender stellen aus der classischen, insbesondere poetischen litteratur bildet einen wertvollen besitz für das leben; jedoch hat bei der auswahl der aufgaben hierzu die schule das vorsichtigste masz einzuhalten. — Der syntaktische unterricht im griechischen, welcher besonders in den letzten zwei jahrzehnten an manchen gymnasien eine in das speciellste eingehende ausführung erhalten hat, ist auf die klare einsicht in die hauptgesetze und auf deren feste einprägung zu beschränken. die schreibübungen haben auch in der zweiten hälfte der unterrichtszeit nur den zweck, durch befestigung der kenntnisse der formenlehre und durch eingewöhnung in die grundlehren der syntax die grammatische gründlichkeit der lectüre zu sichern. in der prima ist der grammatischen repetition und den schreibübungen zusammen nur eine von den sechs wöchentlichen lehrstunden zu widmen, die übrigen fallen der lectüre zu. die aufgabe der lectüre selbst findet bei richtiger behandlung eine natürliche unterstützung in der anziehungskraft, welche die griechische litteratur auf die bildungsfähige jugend ausübt.' — Als leitender grundsatz für die angeordnete änderung ist endlich wohl der passus des ministeriellen ausschreibens anzusehen: 'der beginn des grie-

chischen unterrichts läszt sich unter annähernder beibehaltung der gesamtzahl der ihm jetzt am gymnasium gewidmeten lehrstunden auf tertia verlegen, ohne dadurch den erfolg desselben zu beeinträchtigen, sofern dafür gesorgt wird, dasz in der grammatischen seite des unterrichts gegenüber der lectüre das richtige masz eingehalten wird.'

Auch den hierin ausgesprochenen grundsätzen und vorschriften pflichten wir vollkommen bei und sind der überzeugung, dasz, trotzdem die gesamtstundenzahl des griechischen um zwei vermindert ist (bisher 7 jahre 6 stunden = 42 stunden, nunmehr 4 jahre 7, 2 jahre 6 stunden = 40 stunden), doch dasselbe erreicht werden kann, was bisher geleistet werden muste. ja, wir glauben, da auch nach den äuszerungen der regierungsvertreter im preuszischen abgeordnetenhause und in der unterrichtscommission desselben das griechische scriptum im abiturientenexamen wegfallen und einer übersetzung aus dem griechischen ins deutsche platz machen soll (wie solches am Ratzeburger gymnasium seit der gründung desselben im jahre 1846 üblich gewesen ist), dasz in der lectüre der beiden oberen classen noch etwas mehr getrieben und geleistet werden kann als bisher. es kommt nur auf die verteilung des unterrichtsstoffes namentlich auf die beiden abtheilungen der tertia und auf die bei der behandlung desselben zu befolgende methode an. und hierüber beabsichtigen wir im folgenden unserer ansicht genauer ausdruck zu geben.

Wenn wir in einem früheren aufsatze (in diesen jahrb. 1881, s. 529 ff.) verlangten, dasz in quarta bei sechs wöchentlichen lehrstunden die regelmäszige declination des nomen substantivum und adjectivum sowie des pronomen, die zahlwörter und das regelmäszige verbum auf ω (verb pura und impura) absolviert werde und dasz daneben (a. o. 1882, s. 33 ff.) eine sorgfältige vorbereitung auf die Xenophonlectüre der tertia erfolge, auf grund nicht eines elementar- oder übungsbuches, sondern eines passend bearbeiteten lesebuches, so glauben wir, dasz für die im griechischen nunmehr überall selbständige untertertia bei den sieben wöchentlichen unterrichtsstunden das pensum noch etwas erweitert werden kann und musz. denn — um zuerst die notwendigkeit zu erörtern — in die secunda müssen die schüler im allgemeinen ebensoweit vorgebildet kommen, wie das bisher der fall war; wenigstens ist das an allen den gymnasien durchaus notwendig, deren secunda auch künftig ungetrennt bleibt, da in solcher secunda keine griechische formenlehre mehr erlernt werden kann; an den anderen gymnasien halten wir es aber ebenfalls für sehr wünschenswert. deshalb musz die regelmäszige und unregelmäszige formenlehre in tertia absolviert werden, damit in secunda die syntax systematisch durchgenommen werden kann; mehrere bücher von Xenophons Anabasis müssen in obertertia gelesen werden, damit die in die secunda versetzten sofort an der lectüre dieser — ungetrennten — classe erfolgreich teilnehmen

können; aus demselben grunde musz endlich auch die einführung in die Homerlectüre schon in obertertia erfolgen. um aber dieses in den beiden tertiajahren zu leisten und um besonders in obertertia das angegebene ziel erreichen zu können, ist es notwendig, dasz in der untertertia die ganze regelmäszige formenlehre durchgenommen und erlernt werde, also die declination des nomen und pronomen, die zahlwörter und das ganze regelmäszige verbum, nicht nur die ω-conjugation, sondern auch die conjugation auf -μι. und auszerdem erscheint es uns nunmehr noch viel notwendiger als bisher schon nach dem alten lehrplane, dasz in dem ersten unterrichtsjahre eine tüchtige vorbereitung auf die prosalectüre erfolge.

Die möglichkeit der absolvierung dieses pensums wird aus dem folgenden deutlich werden; wir setzen dabei nur voraus, dasz der lehrer, wie wir uns früher einmal ausdrückten, 'intensiv' unterrichtet, tüchtig einübt und 'paukt', dasz er in den grammatikstunden wirklich formenlehre treibt und diese nicht mit syntax vermengt, dasz er endlich die wertvolle zeit nicht mit unnütz vielem übersetzen wertloser sätze, namentlich aus dem deutschen ins griechische, vergeudet. wir würden dann vorschlagen, das pensum der untertertia so zu verteilen:

Im sommerhalbjahr — erfreulicherweise ist jetzt vorgeschrieben, dasz das schuljahr überall ostern beginnen und dasz die einrichtung der jahrescurse und jahresversetzungen überall zu strenger durchführung gelangen soll — werden die sieben wochenstunden ganz auf die durchnahme, erlernung und einübung der formenlehre verwandt nebst regelmäszigen formenextemporalien[1] und mündlichen übungen im übersetzen aus dem griechischen ins deutsche und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementar- oder übungsbuch, und noch nicht schriftlich. so glauben wir, dasz bis michaelis die declination des nomen und pronomen sowie die conjugation des verbum purum (auch contractum) erledigt werden kann ohne überanstrengung und überlastung. notwendig ist dabei allerdings, dasz der lehrer sich auf das regelmäszige und die hauptsachen beschränkt, besonderheiten und unregelmäsziges aber ganz beiseite läszt. wir rechnen zu solchen im ersten unterrichtsjahre ganz fortzulassenden und erst in obertertia oder noch später durchzunehmenden einzelheiten z. b. die substantiva contracta der ersten (α-)declination, Ἀθηνᾶ, μνᾶ, συκῆ, die sogen. attische declination, νεώς, λαγώς, ἀνώγεων, manche unregelmäszige substantiva der dritten

[1] in dem ministeriellen begleitschreiben zu dem neuen lehrplan wird davor gewarnt, 'dasz die extemporierten leistungen der schüler zum maszstabe des gesamten über sie zu fällenden urteils gemacht werden'. auch damit sind wir vollständig einverstanden, wie wir das auch früher ausgesprochen haben. wenn wir trotzdem regelmäszige formenextemporalien (in untertertia nahezu wöchentlich) fordern, so geschieht das, weil wir glauben, dasz diese formenextemporalien 'auch für die einübung selbst unmittelbar von groszem nutzen sind' (s. in diesen jahrb. 1881, s. 535 ff.).

(conson.) declination, so Πνύξ, ὄρνις, κλεῖς, οὖς, sowie die bisher so vielfach schon zu nutzloser plage der schüler in quarta behandelten βρέτας, κῶας, οὖδας, die adjectiva πρᾶος, σῶς, die verba ῥιγόω, αἰνέω, ποθέω und manches ähnliche. — Ist dieses pensum mit der angedeuteten beschränkung bis michaelis gründlich festgelegt, so werden im wintersemester noch regelmäszig vier stunden für die grammatik ausschlieszlich in anspruch genommen und in diesen bis weihnachten die zahlwörter und die verba impura — ebenfalls mit fortlassung der besonderheiten, z. b. σφίγγω, σπένδω, τετραίνω, κέλλω, κύρω u. a. — eingeübt und gelernt, endlich im letzten quartal die conjugation auf -μι, aber nicht blosz die hauptclassen τίθημι nebst ἵημι, ἵστημι, δίδωμι, δείκνυμι, sondern auch die wichtigeren der sogenannten kleineren verba auf -μι, namentlich doch οἶδα, εἰμί, εἶμι und φημί; anderes, z. b. κεῖμαι, ἧμαι, wird für obertertia aufgespart. wir glauben, dasz auch dieses letzte pensum in dem einen quartal bequem und gründlich absolviert werden kann; wenigstens hat es uns bislang nie sonderliche mühe gemacht, dasselbe in dem doch oft sehr kurzen und durch die pfingstferien noch zerrissenen quartal von ostern bis johannis in der combinierten tertia ebenfalls in vier (später nur drei) wochenstunden regelmäszig zu erledigen.

Die in dem wintersemester der untertertia dann noch verbleibenden drei stunden schlagen wir vor zur einführung in die griechische lectüre zu verwenden. wir brauchen unsere erst oben s. 33 ff. ausführlich dargelegten ansichten darüber hier nicht zu wiederholen, betonen aber noch, dasz eine zusammenhängendere griechische lectüre uns in dem nunmehrigen ersten unterrichtsjahre, untertertia, erst recht notwendig erscheint. wir bezeichneten a. o. als geeigneten stoff dazu ausgewählte und bearbeitete abschnitte aus schriften Xenophons, namentlich der Kyropädie, aber nicht der Anabasis, da diese für obertertia zu reservieren ist und die lectüre der III^b nicht die Xenophonlectüre in III^a schon ersetzen, sondern nur vorbereiten soll. darauf wurde uns von befreundeter seite der gegenvorschlag gemacht, zuerst in die Homerlectüre einzuführen: 'das bischen historie aus Xenophon thuts nicht, Homer musz unten gelesen werden, das neunte buch der Odyssee, wie ich das sechs jahre in x . . mit lust und liebe auf beiden seiten exerciert habe. Ἰλιόθεν με φέρων ἄνεμος Κικόνεσσι πέλασσεν — herrlich! da weht frischer seewind durch die schulstube.' sicherlich hat auch dieser vorschlag viel für sich; gegen ihn ist aber, wenigstens für uns preuszischen schulmänner, der neue lehrplan entscheidend: da derselbe 'sicherheit in der attischen formenlehre' verlangt, mit der formenlehre des epischen dialects aber nur bekanntschaft, weist er wohl deutlich genug an, dasz die schüler erst in die attische sprache eingeführt werden sollen, darauf in den Homer. somit wiederholen wir unsern vorschlag, zu diesem zweck sorgfältig bearbeitete abschnitte aus schriften Xenophons als stoff zur lectüre den untertertianern im wintersemester

vorzulegen. in den drei wöchentlichen stunden können, auch wenn sehr langsam gegangen wird, was hier ja ganz besonders nötig ist, doch immerhin 30—40 druckseiten gelesen und gründlich durchgenommen werden. und diese lectüre wird nicht blosz interessanter sein als der meiste inhalt der herkömmlichen elementarbücher, sondern sie wird auch gelegenheit geben, die erlernten abschnitte der formenlehre zu repetieren und nunmehr das gelernte zu verwerten, sowie diese und jene noch nicht erlernte eigentümlichkeit und besonderheit gelegentlich kennen zu lernen, namentlich etliche der unregelmäszigen verba, deren a verbo (stamm-)formen leicht nebenher gelernt werden können. auszerdem bringt die lectüre es auch von selbst mit sich, dasz einzelne der einfacheren syntactischen regeln kennen gelernt und eingeprägt werden. endlich aber wünschen wir im anschlusz an die lectüre regelmäsziges und sorgfältiges retrovertieren des gelesenen, also mündliches übersetzen aus dem deutschen ins griechische im anschlusz an die lectüre, als vorbereitung auf schriftliche griechische exercitien, mit denen doch erst in III[a] begonnen werden sollte.[2]

Mit den so in der regelmäszigen formenlehre unterwiesenen und in die prosalectüre eingeführten schülern kann nun im zweiten unterrichtsjahre, obertertia, sofort eine ausgiebige lectüre von Xenophons Anabasis getrieben werden. wir meinen, dasz dafür sofort vier stunden wöchentlich anzusetzen sind. denn das grammatische pensum der obertertia dürfte sich sehr wohl so erledigen lassen, dasz im sommerhalbjahr drei wöchentliche stunden zur gründlichen repetition des pensums der untertertia verwandt werden, wobei die früher übergangenen einzelheiten und besonderheiten, soweit nötig, nachgeholt werden: einzelnes, z. b. jene poetischen wörter βρέτας, κῶας, οὖδας, sollte verständigerweise auch jetzt noch ganz übergangen und könnte später beim etwaigen vorkommen in der lectüre gelegentlich noch genügend eingeprägt werden. im winterhalbjahr dürften dann zwei wochenstunden zur systematischen erlernung der unregelmäszigen verba vollauf und um so mehr genügen, als ja bei der lectüre manche der wichtigsten schon eingeprägt sind. regelmäszige formenextemporalien, sowohl im sommer wie im winter, dienen zur festen einprägung; mit ihnen wechseln leichte satzextemporalien im anschlusz an die phraseologie der Xenophonlectüre. auszerdem musz in obertertia jedenfalls der anfang mit griechischen exercitien gemacht werden, am besten ebenfalls in engem anschlusz an die lectüre, wobei E. Weiszenborns aufgaben-

---

[2] wir glauben bei dieser gelegenheit auch hier mitteilen zu dürfen, dasz wir uns entschlossen haben, ein solches hier kurz und oben s. 33 ff. ausführlich skizziertes griechisches lesebuch aus schriften Xenophons als stoff für die lectüre der untertertia zu bearbeiten und dasz dasselbe im winter d. j. im verlage von B. G. Teubner voraussichtlich so früh erscheinen wird, dasz seine event. einführung zu ostern 1883 möglich ist.

sammlung zum übersetzen ins griechische (Leipzig 1880) gute dienste leisten kann, mag man sie den schülern in die hand geben, oder mag der lehrer sie zur anfertigung seiner den schülern zu dictierenden exercitia benutzen. diese exercitia und die satzextemporalia genügen auf dieser stufe auch noch zur übung im übersetzen aus dem deutschen ins griechische, neben den mündlichen retroversionen der lectüre, welche freilich nicht mehr regelmäszig stattzufinden brauchen, doch aber auch nicht ganz unterbleiben sollten, während für mündliches übersetzen aus irgend einem übungsbuch uns keine zeit übrig zu sein scheint. die lectürestunden des sommersemesters wollen wir also ganz mit Xenophons Anabasis ausgefüllt wissen; im winter würden nach unserem vorschlage fünf stunden für die lectüre zu gebote stehen, von denen wir drei für Xenophon, zwei für die einführung in die Homerlectüre verwenden möchten. so würden im ganzen jahre der obertertia etwa drei bücher der Anabasis und mindestens ein ganzer gesang der Odyssee gelesen werden können. bisher hatten die schüler, welche die obertertia absolviert hatten, allerdings wohl noch etwas mehr gelesen; hier in Ratzeburg z. b. in der combinierten tertia (zwei jahre) mindestens vier bücher Anabasis und den gröszeren teil von zwei gesängen der Odyssee: doch glauben wir, dasz auch nach unseren vorschlägen, die sich an den neuen lehrplan anschlieszen, die schüler vollkommen genügend vorbereitet in die secunda kommen werden. und sollte das nicht ganz der fall werden, so bietet ja die neuzugelegte siebente griechische stunde in dieser classe gelegenheit genug, diesen etwaigen mangel noch zu ersetzen.

Über die stundenzahl, welche in secunda auf die grammatik verwandt werden darf, gibt der neue lehrplan keine bestimmung. wir meinen, dasz zwei wöchentliche stunden genügen müsten zur durchnahme und einübung der hauptlehren und hauptgesetze der griechischen syntax, zu mündlichem übersetzen aus dem deutschen ins griechische im anschlusz an das grammatische pensum (etwa mit benutzung des zweiten teiles des übungsbuches von Seyffert-v. Bamberg), sowie zu exercitien und extemporalien im anschlusz an die lectüre (s. Lorenz, progr. v. Öls, 1881). eine systematische repetition der formenlehre dürfte dagegen nicht mehr nötig sein, wenn die lehrer der tertia ihre schuldigkeit gethan haben; zu gelegentlichem repetieren einzelner capitel daraus wird jedoch der unterricht ab und an veranlassung geben.

So behalten wir fünf stunden in secunda für die lectüre, gewinnen also gegen den bisherigen lehrplan dafür die eine neue stunde, was wir schon für etwas bedeutendes halten. wir würden vorschlagen, wenn der ganze griechische unterricht dieser classe in einer hand liegt, von diesen fünf stunden im sommer drei dem Homer, zwei der prosalectüre zuzuwenden, im winter das verhältnis umzudrehen: so könnten beide seiten der lectüre gleichen gewinn aus der vermehrung der stundenzahl ziehen. an manchen schulen aber

wird eine teilung der griechischen stunden unter zwei lehrer nötig sein; dann wird man wohl dabei bleiben, in zwei stunden den Homer, in drei die prosa zu tractieren.

Für die prima endlich schreibt ja schon der lehrplan vor, dasz nur eine von den sechs wöchentlichen stunden den grammatischen repetitionen und den schreibübungen gewidmet werden soll, die übrigen fünf ganz der lectüre zufallen. auch das wird für viele schulen eine vermehrung der lectüre herbeiführen, da man bisher vielfach nicht mit einer grammatikstunde ausgekommen ist. wir wünschen dringend, dasz in den beiden jahren des primacursus der lectüre der poetischen litteratur vor jener der prosaischen der vorrang gelassen und auf jene drei, auf diese zwei stunden verwandt werden. so könnte es vielleicht möglich sein, dasz alljährlich im sommer Homers Ilias, im ganzen winter stücke der tragiker gelesen und die abiturienten etwas mehr als zwei tragödien des Sophokles ins leben mitbekommen. wir bedauern es immer sehr, dasz die schüler der prima von den beiden anderen groszen tragikern, ganz besonders aber von Aeschylus, nichts mehr als den namen kennen lernen und hatten deshalb gehofft, dasz auch in I die stundenzahl des griechischen auf sieben erhöht werden möchte: doch alle wünsche der erdensöhne können ja nicht erfüllt werden. sollte es aber jetzt nicht auch möglich sein nach dem neuen lehrplan, dasz jährlich zwei tragödien in prima gelesen werden, also im ganzen vier, darunter zwei sophokleische und je eine von Aeschylus und Euripides? dann, wenn der griechische unterricht in einer hand liegt und somit eine genaue und gleichmäszige scheidung der fünf lectürestunden nach poesie und prosa für das ganze schuljahr nicht nötig ist, scheint uns dieses wohl erreichbar, aber auch wo zwei lehrer sich in das griechische der prima teilen, halten wir es für 'ein ziel, aufs innigste zu wünschen'.

So hoffen wir, gezeigt zu haben, dasz durch den neuen lehrplan der erfolg des griechischen unterrichts nicht nur nicht beeinträchtigt werden wird, sondern dasz nach demselben mindestens dasselbe, in der lectüre sogar etwas mehr geleistet werden kann, als bisher.

Ratzeburg. Wilhelm Vollbrecht.

## 28.

## ZUR VERGLEICHENDEN PHILOLOGIE.

Der versbau und der satzbau sind überall die beiden höchsten einheitsformen und thätigkeitsfunctionen im leben der sprache. die worte als solche sind nur die einzelnen für sich allein unselbständigen elemente und materialien, aus denen diese doppelte höhere einheit des verses und des satzes besteht. alle künstlerische und be-

wuste thätigkeit in der handhabung der sprache besteht nur in der verbindung der worte zu versen und zu sätzen. es gibt in bezug auf diese doppelte thätigkeit daher auch die zweifache grammatische disciplin oder theorie der metrik und der syntax. die gesetze des versbaues und des satzbaues aber sind in den einzelnen sprachen überall mehr oder weniger eigentümliche und verschiedene. es kann auf grund hiervon auch eine doppelte vergleichende wissenschaft der metrik und der syntax geben. es ist nach dieser seite hin wohl noch weniger geschehen als auf dem gebiete der neuern vergleichenden wortlehre oder etymologie. eine sprache aber ist überall doch noch etwas mehr als ein bloszer complex von worten in ihrer gegebenen sinnlichen gestalt und geistigen bedeutung. der vers und der satz gehen nicht blosz hervor aus einer äuszerlichen mechanischen agglomeration oder aneinanderreihnng von worten, sondern sie haben überall auch ein bestimmtes einheitsgesetz und eigentümliches geistiges lebensprincip für sich. es ist überhaupt eine falsche anschauung als ob alle erkennende beschäftigung mit der sprache es nur mit den bloszen einzelheiten als solchen zu thun habe. es gibt auf jedem gebiete des wirklichen gewisse allgemeine gesetze und grundverhältnisse, die nur durch eine theoretische wissenschaft oder disciplin festgestellt und bearbeitet werden können.

Das unmittelbar einzelne oder schlechthin wirkliche, aus dem alle sprache besteht, ist znnächst allerdings überall nur das wort. die erkenntnis des wortes ist daher naturgemäsz auch die erste aufgabe alles wissens von der sprache. das wort wird seiner sinnlichen form nach bestimmt und abgeleitet aus der ganzen geschichte des lautmateriales der sprachen. dieses ist die eine seite alles neuern oder gegenwärtigen wissens von der sprache, welche sich auf das unbewuste oder natürliche leben des lautmateriales und seiner gesetze bezieht. man kann diese richtung auch als die jetzt allgemeinhin dominierende und für den gegenwärtigen charakter der sprachwissenschaft überhaupt bezeichnende ansehen. auch hat diese richtung durchaus eine bestimmtes wissenschaftliches princip und eine sichere objective methode in ihrer ganzen auffassung und bearbeitung der erscheinungen der sprache. dasjenige was eine sprache unmittelbar ist, ein complex einzelner wortformen, ist zunächst überall das product einer geschichte und es kann diese ganze unmittelbar körperliche oder physiologische seite der sprache auch überall nur auf historischem wege wissenschaftlich erkannt oder bestimmt werden. auszerdem aber gehört zur sprachwissenschaft noch das gebiet der philologie oder der litterarischen erklärung nnd kritik des geistigen bedeutungsinhaltes der sprache hinzu. dieses letztere gebiet aber trägt an sich nicht sowohl den charakter einer eigentlichen und strengen wissenschaft wie vielmehr nur den einer empirisch angewandten oder künstlerischen thätigkeit des menschlichen geistes an sich. hier kann nicht sowohl durch allgemeine gesetze und regeln als vielmehr nur durch offenen und

reien blick für das concrete und einzelne das richtige in jedem falle ufgefunden werden. es wird daher auch wohl jenes erstere gebiet ielfach als die sprachwissenschaft schlechthin im unterschied von em an sich in einer bloszen praxis bestehenden charakter des letzern bezeichnet. auf dem gebiete der philologie ist deswegen auch mmer bei weitem mehr streit und meinungsverschiedenheit vorlanden als auf dem jenes eigentlichen theoretischen oder histoischen wissens von der sprache. es gibt aber auch hier an sich gevisse allgemeine gesetze und grundprincipien für die auffassung und ehandlung des einzelnen, die namentlich in der doppelten wissenschaft oder theoretischen disciplin der syntax und der metrik entalten sind oder durch diese ihre vertretung finden müssen. es darf hierbei nicht erwartet werden, dasz alle einzelnen oder concreten yntaktischen und metrischen fragen unmittelbar und ohne weiteres om standpunkt einer solchen theorie aus entschieden oder beantwortet werden könnten. nicht zu verkennen ist aber, dasz jetzt eine gewisse syntaktische und metrische anarchie eingerissen ist oder lasz es an einer einstimmigkeit über die obersten theoretischen grundsätze und allgemeinen wissenschaftlichen principien der philologischen behandlung aller hierhin gehörenden einzelnen und concreten fragen oder probleme gebricht. es musz überall über der bloszen angewandten künstlerischen praxis oder empirie noch gewisse höhere und allgemeine theoretische wahrheiten geben, durch welche allein der streit und conflict der meinungen in der praxis selbst zu schlichten und zu vereinfachen versucht werden kann.

Das wahre ziel und die aufgabe der philologie wird nicht allein und ausschlieszend in der correcten herstellung und dem richtigen verständnis der texte der litteratur erblickt werden dürfen. eine richtige und glückliche emendation ist an sich die höchste spitze aller angewandten oder künstlerisch-kritischen thätigkeit der philologie. nichtsdestoweniger ist dieselbe für unser allgemeines wissen von der sprache eigentlich wertlos oder hat nur einen litterarischen, nicht aber einen streng philologischen charakter oder wert. wir können den reinen und strengen begriff der philologie nur in der umfassenden bearbeitung des ganzen erscheinungsgebietes des λόγος oder des geistigen denkprincips der sprache erblicken. in diesem sinne aber musz auch die philologie ebenso wie die eigentliche sogenannte sprachwissenschaft oder glossologie als eine wahre und echte wissenschaft und nicht als eine blosze angewandte empirie oder kunstthätigkeit angesehen werden. auch alle diese erscheinungen müssen ebenso wie diejenigen der sinnlichen lautlehre systematisch und nach allgemein wissenschaftlichen principien oder grundsätzen bearbeitet werden. das einzelne wort der sprache ist einmal nach seiner sinnlichen gestalt oder form ein gegenstand der erkenntnis für die vergleichende lautlehre oder glossologie, anderseits aber nach seinem geistigen wert oder seiner bedeutung ein solcher für die wissenschaftliche oder systematische philologie. die-



Google

ser geistige wert eines wortes in dem gebrauche einer bestimmten sprache kann überall blosz unvollkommen vom standpunkte der vergleichenden oder historischen etymologie aus festgestellt und angegeben werden. denn es nehmen oft dieselben wurzelwörter in den einzelnen verwandten sprachen die allerverschiedensten bedeutungen an und es ist insofern die ganze aufgabe oder das erkenntnisgebiet der philologie wesentlich unabhängig von dem anschlusz und der beibilfe durch dasjenige der glossologie. der bedeutungsinhalt eines wortes aber kann auch nicht einfach durch eine blosze unmittelbare definition aufgefunden und festgestellt werden, sondern es musz auch hierfür ein weiteres geordnetes und systematisches verfahren eingeschlagen werden. die einzelnen worte einer und derselben und auch diejenigen verschiedener sprachen stimmen zwar wohl in ihrem bedeutungsinhalt oft mehr oder weniger mit einander überein, aber sie können deswegen doch nicht überall und ohne weiteres mit einander vertauscht und für einander gesetzt werden. alles dieses gemeinsame und verschiedenartige in der bedeutung der einzelnen worte aber kann ebenso wie das gemeinsame und verschiedenartige in ihrer sinnlichen lautform durch die vergleichende etymologie so durch ein entsprechendes philologisches verfahren in einer streng geordneten und systematischen weise zu bearbeiten versucht werden. alle wahre und echte wissenschaft kann überhaupt ihrem methodischen verfahren nach zunächst nur eine vergleichende sein. man hat die einzelnen sinnlichen wortformen der sprachen in einer ausgedehnten und systematischen weise mit einander verglichen und es ist hieraus die neuere wissenschaft der historischen etymologie oder linguistik entstanden. ein gleiches verfahren wie für diesen erscheinungen des elementes oder der seite der γλῶϲϲα aber ist auch für diejenigen des λόγοϲ in der sprache angezeigt oder gefordert und es wird in demselben sinne auch das postulat oder princip einer systematischen oder auf umfassender vergleichung beruhenden wissenschaft der philologie aufgestellt werden dürfen.

In allem sprachlichen denken ist an sich immer ein doppeltes element zu unterscheiden, einmal dasjenige des was oder des reinen gedachten und zu denkenden inhalts der sprachlichen mitteilung selbst, anderseits dasjenige des wie oder der näheren und bestimmten gestalt und form des ausdrucks jener mitteilung oder gedankenmäszigen bezeichnung. einer und derselbe inhalt des denkens kann zunächst in der nemlichen sprache in einer mehrfachen verschiedenen weise ausgedrückt oder bezeichnet werden. das was des gedachten bleibt hier dasselbe neben dem verschiedenen wie seines ausdrucks oder seiner form. ebenso kann auch ein gedanke aus der einen sprache in eine andere übersetzt oder übertragen werden und es bleibt auch hier das materielle was des gedachten dasselbe, während das formelle wie seines ausdrucks oder seiner bezeichnung ein verschiedenes ist. eben dieses aber ist der specifische wert oder die eigentliche aufgabe der philologischen thätigkeit, die besondere be-

deutung oder den eigentlichen geistigen wert einer jeden bestimmten ausdrucksform des gedachten festzustellen und zu ermitteln. es gibt überall etwas gemeinsames allgemein logisches oder objectiv gedankenmäsziges, welches in einer mehrfachen verschiedenen subjectiv gefärbten sprachlichen oder stilistischen form ausgedrückt und niedergelegt werden kann. jede einzelne sprache und jede art des stiles läszt denselben gedankeninhalt immer in einem eigentümlichen lichte und in einer besonders modificierten auffassung vor uns erscheinen. die besondere bedeutung aller dieser einzelnen sprachlichen bezeichnungsformen des denkens wird von uns zwar überall anschaulich oder empirisch erkannt und empfunden; alles dieses aber musz auch wissenschaftlich oder als ein gegenstand des denkenden bewustseins erfaszt und bearbeitet werden. von einer wissenschaftlichen vergleichung der einzelnen sprachen insbesondere kann auch noch in einem andern sinne als in dem gewöhnlichen historischen oder sinnlich etymologischen die rede sein. die vergleichende glossologie faszt überall nur die äuszeren lautlichen formen der worte nach ihrer ähnlichkeit und der verwandtschaft ihres ursprungs in das auge. alle einzelnen indogermanischen sprachen z. b. bilden insofern für sie eine familie oder gruppe, die als besondere zweige oder modificationen aus dem gemeinsamen lautlichen oder wurzelhaften bestand der ursprache hervorgegangen sind. es kommt aber bei einer sprache nicht allein darauf an, was dieselbe von natur ist, d. h. wie sich ihr sinnliches laut- oder wortmaterial zu demjenigen der andern historisch mit ihr verwandten sprachen verhält, sondern auch darauf, was sich dieselbe durch eigene thätigkeit oder anstrengung erworben hat oder in welcher weise sie in ihrer litteratur zu einer eigentümlichen ausdrucksform des gebildeten und geordneten denkens des menschlichen geistes geworden ist. dieses ist diejenige seite, von welcher die sprache dem standpunkte der philologen entgegentritt. in dieser rücksicht wird immer ein bestimmter und specifischer unterschied stattfinden oder gemacht werden müssen zwischen gebildeten und ungebildeten sprachen oder solchen, die sich zu einem eigentümlichen und höheren litterarischen denken in wissenschaft, poesie usw. erhoben haben, und solchen, die auf dem standpunkte bloszer natürlicher dialekte und volksmundarten stehen geblieben sind. der glossolog macht zwischen allem dem keinen unterschied, da ihn überall nur die blosze sinnliche lautform interessiert. bei aller gemeinsamkeit der γλῶσσα aber findet doch im λόγος oder im denkprincip der sprachen oft eine ungemein weite und tiefgreifende verschiedenheit statt und es ist dieselbe zugleich eine solche, die nicht sowohl in der bloszen naturanlage derselben begründet liegt, sondern die wesentlich erst in der geschichte und durch den bildungsgang der völker ihre feststellung und begründung empfängt. alles was überhaupt zur sprache gehört, ist einmal etwas von natur gegebenes, d. h. aus der anfänglichen laut- und wurzelentwicklung einer ursprache hervorgegangenes, anderseits aber etwas

kunstmäsziges oder durch eignen fleisz und höhere aushildung des litterarischen denkens in ihr entstandenes oder erworbenes. die rein naturalistische anschauung vom lehen und fortgang der sprache, wie sie sich durch die neuere vergleichende glossologie unter uns festgestellt hat, enthält überall nur eine einseitige, unvollkommene und beschränkte wissenschaftliche wahrheit über dieselhe. es geht mit den einzelnen sprachen ja ebenso wie mit den einzelnen menschen; nicht die blosze naturanlage allein ist entscheidend für dasjenige was einer geworden ist, sondern auch dasjenige was er durch fleisz, thätigkeit und anwendung seiner kräfte aus sich zu machen verstanden hat. der λόγος oder das denkprincip in der sprache ist insofern überall etwas ganz anderes als die γλῶσσα oder die naturseite in derselben. die alten und die neueren sprachen z. b. sind in ihrem λόγος oder ihrem denkprincip ganz bestimmt und charakteristisch verschieden, wenn auch ihre natürliche oder glottische unterlage an sich dieselbe sein mag. das chinesische ist eine in ihrer natürlichen oder glottischen ausstattung durchaus unvollkommene und niedrig stehende sprache: sie ist aber philologisch betrachtet eine höchst wichtige und interessante erscheinung, gleichsam wie ein mensch, der durch fleisz und scharfsinn seine an sich dürftige naturanlage zu einem relativ hohen grade der vollkommenheit ausgebildet hat. es gibt anderseits sprachen, die von natur oder in glottischer beziehung schön und reich ausgestattet sind, wie etwa das litthauische, deren denkprincip aber ein niedriges und unausgebildetes geblieben ist. alles dieses logische aber kann ebenso das feld einer ausgedehnten und umfassenden wissenschaftlichen vergleichung werden als das glottische an der sprache, wenn auch die methoden und principien hierfür zum teil wieder andere sein müssen als dort.

Man erblickt in einer sprache zunächst überall den charakteristischen gesamtausdruck des ganzen geistes- und bildungslebens eines volkes. es manifestiert sich in ihr zunächst immer das besondere und eigenartige der individualität der völker in der geschichte. es hat aber alle sprache auszer dieser seite ihrer zusammenhanges oder ihres hervorgehens aus der quelle der menschlichen subjectivität oder des geisteslebens der völker auch noch die fernere seite ihres zusammenhanges oder ihres anschlusses an die sphäre der äuszern objectivität oder der dinge und verhältnisse in der ganzen uns umgebenden wirklichkeit an sich. eine sprache ist unmittelbar genommen auch ein system von lautlichen zeichen oder sinnlichen repräsentanten der ganzen erscheinungen, dinge und verhältnisse in der äuszern welt. alles was uns umgibt, musz irgendwie durch die sprache ausgedrückt, bezeichnet oder benannt werden können. wenn es wahr ist, dasz jede sprache der ausdruck der weltanschauung eines volkes sei, so heiszt dieses näher nur so viel, dasz der gesamtinhalt der äuszern welt in dem geiste eines jeden volkes sich in einer andern weise reflectiere oder in seiner sprache in einer andern weise auf-

gefaszt, dargestellt oder wiedergegeben werde. alle sprachen sind gleichsam nur andere gemälde oder darstellungen des gemeinsamen gegebenen inhaltes der welt, und es hat eine sprache ebenso wie das bild eines malers überall die doppelte eigenschaft an sich, einmal die darstellung eines gegebenen äuszern realen objectes, anderseits aber auch diejenige der auffassungsform oder des empfindens einer innern menschlichen subjectivität zu sein. jene erstere seite des ganzen wesens der sprache aber pflegt von der herschenden wissenschaftlichen auffassung gemeinhin zu sehr übersehen und allein diese letztere als die eigentlich entscheidende hervorgehoben und betont zu werden. es gibt auch einen bestimmten allgemeinen und objectiven maszstab für den wert oder die vollkommenheit der einzelnen sprachen, je nachdem sie überall mehr oder weniger ausführliche, richtig zutreffende und geist- oder sinnvolle darstellungen des inhaltes der äuszern welt sind. der wert jeder einzelnen menschlichen subjectivität beruht zuletzt selbst wesentlich darauf, in welcher weise und in welchem grade der allgemeinen wahrheit und vollkommenheit das wesen der welt oder der inhalt der äuszern objectivität von ihr aufgefaszt und in sich reflectiert werde. auch in dieser beziehung aber zieht sich eine richtige grenze des unterschiedes zwischen bloszen einfachen oder rohen natursprachen und den höheren kunstvollen oder litterarisch gebildeten sprachen in der geschichte. wir können bei den ersteren wohl vielfach das sinnvolle und schlagende ihrer bezeichnungen, den reichtum an concreten und sinnlich anschaulichen vorstellungen usw. anerkennen und bewundern, aber es sind alles dieses doch nur eigenschaften, die einen mehr innerlich subjectiven oder einfach menschlichen wert haben, während das allgemeine bild von der welt und ihren ganzen verhältnissen in den höheren oder litterarisch gebildeten sprachen ein reicheres, vollkommeneres und durchsichtigeres zu sein pflegt. zum ausdrucke des allgemeinen geistigen und begrifflichen denkens oder als mittel des höheren internationalen verkehrs sind daher überall nur diese letzteren sprachen geeignet oder geschickt. ihr reiner oder objectiver wert als solcher ist daher ein höherer als der von jenen. die verkennung dieses unterschiedes ist jetzt auch die quelle von vielen verkehrten, widersinnigen und hoffnungslosen bestrebungen im öffentlichen leben, was insbesondere gilt im hinblick auf die verhältnisse in Österreich. eine natursprache kann nicht ohne weiteres und mit einem schlage zu einer cultursprache oder zum ausdruck des allgemeinen, gebildeten und wissenschaftlichen denkens von der welt erhoben werden. eine gleichberechtigung der einzelnen sprachen in dieser polyglotten monarchie ist einfach eine unmöglichkeit und auch der ganze begriff etwa einer tschechischen universität ein undenkbarer und mit sich widersprechender. das erworbene und durch lange bewuste geistige arbeit gewordene in einer sprache hat überall einen ganz andern und höhern wert als das einfach von natur oder im bloszen gebrauche des volkes gegebene an derselben. es findet

hierbei namentlich auch ein bestimmter unterschied statt in der ganzen art und beschaffenheit des begriffsmaterials der sprachen. alle anfänglichen natursprachen und dialekte sind durchgehends reicher an einzelnen niedrigen speciellen und concreten begriffen oder bezeichnungen der dinge, während die höheren allgemeinen und rein logischen begriffe des denkens erst in den gebildeten oder cultursprachen allmählich ihre ausprägung und feststellung finden. es ist dieses eine doppelte art von reichtum an begriffen oder worten der sprache. jenes ist gleichsam nur das kleingeld für den unmittelbaren verkehr mit den nächsten und concreten dingen des wirklichen, während dieses die höheren und gewichtvolleren münzen für die bezeichnung der allgemeinen und wesentlichen elemente oder beschaffenheiten des geistigen inhaltes der welt sind. alle entwicklung der sprache nimmt von den nächsten oder concretesten anschauungsvorstellungen über das wirkliche ihren anfang und schreitet erst von da aus zu der ausbildung der reinen begriffe oder abstracteren geistigen gedankenvorstellungen fort. hierdurch wird die sprache aber allmählich immer objectiver, d. h. in der bedeutung ihrer worte dem reinen wesensgehalte des seins entsprechender. insbesondere aber ist das wissenschaftliche denken das vorzugsweise oder im reinsten sinne des wortes objective, weil es sich in ihm um die strenge erkenntnis des allgemeinen geistigen wesensgehaltes des wirklichen handelt. je objectiver aber überhaupt der inhalt des gedachten ist, um so weniger ist derselbe an die besondere gestalt oder auffassungsform einer bestimmten einzelnen sprache gebunden. ein lehrsatz der mathematik z. b., dessen inhalt ein im strengsten sinne objectiver, d. h. in der eignen natur des wirklichen oder seines stoffes selbst gegebener ist, kann ohne jeden verlust an seiner logischen substanz aus der einen sprache in die andere übertragen werden, während dasselbe bei allem andern mehr innerlichen oder subjectiven denken, wie namentlich der poesie, nur in einem weit geringern grade der fall ist. im gebrauche der wissenschaft insbesondere schleifen sich die bedeutungen der worte der sprache mehr und mehr zu den bloszen zeichen und repräsentanten der reinen und objectiven begriffe des denkens ab. jeder gebrauch, der von einer sprache zu den zwecken des wissenschaftlichen oder des sonstigen höheren gebildeten litterarischen denkens gemacht wird, hat von selbst auch eine erweiterung, vervollkommnung oder veredelung ihrer bloszen angeborenen naturanlage zur folge. es ist überall die geistesseite oder der λόγος an der sprache etwas anderes als die γλῶσσα oder die naturseite. die vergleichende glossologie aber führt uns zurück in die tiefen des frühern naturgeschichtlichen lebensprocesses der sprache, während die vergleichende philologie die erscheinungen des ausgebildeten oder bewusten gedankenlebens derselben zum gegenstand hat. es kann aber hierbei einmal das lexicalische begriffsmaterial, anderseits die grammatisch-syntaktische verknüpfungsform desselben einer vergleichung unterworfen wer-

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

den. sowohl der stoff der begriffe als auch die form des denkens ist bis zu einem gewissen grade notwendig allen sprachen gemein. inhalt und gesetz des denkens sind an sich im wesen der äuszeren sachen oder der realen objectivität selbst angezeigt und gegeben. was wir denken nennen ist an sich nichts anderes als eine auflösnng und reduction der gegebenen unendlich zusammengesetzten und concreten wirklichkeit in ihre allgemeinen geistigen elemente, charaktere und beschaffenheiten, welche den inhalt und stoff unserer begriffe oder den wertgehalt und die bedeutung der worte der sprache bilden, sodann aber die aneinanderreihung oder verknüpfung dieser begriffe zu einer innerlich geistigen synthese oder bewusten und geordneten reconstruction der ganzen verhältnisse und einrichtnngen im wesen der äuszeren dinge. es ist vollkommen falsch, in allem denken nnd in der sprache eine blosz snbjectiv menschliche erscheinung oder nur einen reinen vorgang in der seele erblicken zu wollen. alles dieses hat auch eine seite des znsammenhanges mit der äuszern objectivität an sich. wir bilden uns unsere begriffe mit einer bestimmten notwendigkeit aus dem wesen der sachen nnd es ist zuletzt das denken der wissenschaft nichts anderes als eine bewuste innere darstellung und reconstruction der ganzen ordnungen nnd gesetze der äuszern welt. im fortgang der geschichte aber dringt das menschliche denken immer tiefer in das wahre innere geistige wesen der welt ein oder es nimmt dasselbe im allgemeinen an geistiger wahrheit und objectivität zu. überall aber ist hierin ein bestimmter maszstab für die beurteilung des allgemeinen wertes oder des besondern charakters und bildungsstandpunktes jeder einzelnen sprache in der geschichte gegeben.

Es ist zunächst die ganze art des satzbaues oder der syntax in den neueren sprachen eine wesentlich andere geworden als in jenen des altertums. uns ist namentlich jene freiheit und manigfaltigkeit der wortstellung verloren gegangen, in der die antiken sprachen ein so reichhaltiges mittel zur nähern und feinern charakteristik der einzelnen nüancen des denkens oder der verhältnisse der begriffe im satze besaszen. dieses ist zunächst eine folge oder eine begleitende erscheinung des allgemeinen verlustes oder des rückganges des flexionsapparates in den neueren sprachen gewesen. eine sprache wie die chinesische, die überhaupt gar keine flexionen besitzt, musz notwendig anch ein durchaus festes, strenges und unwandelbares gesetz der wortfolge im satze haben, weil allein hierdurch die verschiedene grammatische stellung nnd function der einzelnen begriffe oder glieder des denkens angezeigt und erkannt werden kann. dort kann dem einzelnen wort als solchem überhaupt gar nicht angesehen werden, welcher logischen oder grammatischen kategorie es angehört und es kann dieselbe wurzel in dem einen satze die stelle eines substantivs, in dem nächsten die eines verbums nsw. einnehmen. auch die neueren sprachen aber haben sich schon in einem bestimmten grade diesem syntaktischen charakter des chinesischen ange-

nähert. in den antiken sprachen konnten die worte im satz in der manigfachsten weise durch einander geworfen werden, weil sich überall aus dem flexionsmerkmal ihre besondere grammatische stellung oder function ergab. dieses ist bei uns keineswegs mehr in dem gleichem umfange der fall. unsere wortstellung ist deswegen im allgemeinen eine weit einfachere, regelmäszigere und strengere geworden als in den sprachen des altertums. eine jede veränderung im wortbau der sprache hat naturgemäsz auch eine solche im satzbau zur folge oder wird auch umgekehrt durch diese mit hervorgerufen und bedingt. die flexionen aber erleichtern vielfach die freie manigfaltigkeit und reichhaltige kunstvolle gliederung des satzbaues, während bei der abwesenheit derselben es allein das syntaktische princip der wortfolge ist, durch welches die logische einheit in der gliederung des satzes hergestellt werden kann. in rücksicht der ausmalung und feinen nüancierung der verhältnisse der begriffe im satze sind daher die alten sprachen den neueren entschieden überlegen. die handhabung der antiken syntax war bei weitem mehr eine sache der künstlerischen freiheit des stiles, während in den neueren sprachen dieselbe bei weitem mehr ein bloszes mittel der rection oder der logischen gliederungsverhältnisse der begriffe geworden ist. bei uns ergibt es sich beinahe überall von selbst, in welcher weise die einzelnen worte im satze verbunden oder an einander gereiht werden müssen. eine antike periode ist deswegen auch immer in weit höherm grade ein logisch-syntaktisches kunstwerk zu nennen als eine solche der neuern zeit. auch das feine und scharfe gesetz der aufeinanderfolge der tempora und modi in den alten sprachen ist denen der neuern zeit fremd, so wie sich auch das gefühl für die casus zum teil verdunkelt und abgeschwächt hat. in einem antiken satze ist überall neben der bloszen begriffsfolge noch manches andere enthalten, indem durch wortstellung und flexion eine feinere und reichere charakteristik der verhältnisse des denkens erzielt wird als bei uns. ebenso ist auch das gesetz des accentes dort noch ein anderes als bei uns und auch dieses hängt zunächst mit dem reichern flexionsapparat jener sprachen zusammen. die natürliche stellung und function des accentes ist die eines mittels für die einheitliche gliederung und regelung eines mehrsilbigen wortes. auch das blosze wort der antiken sprachen aber ist im durchschnitt eine höhere und kunstvollere einheit oder silbengruppe als dasjenige der neueren. hier liegt der accent fast allein und regelmäszig auf den stammsilben, da diese als die ihrem geistigen gehalte nach wichtigeren und entscheidenderen erscheinen gegenüber denen der flexion. die flexion wird bei uns vielfach als überflüssig und selbstverständlich fallen gelassen, da sie nicht als unbedingt notwendig zur charakteristik der verhältnisse des denkens erscheint. sie gilt in den alten sprachen noch als ein durchaus wesentliches und organisches glied in der einheit des wortes und es bestimmt sich hier die stellung des accentes in einer weit feinern und compliciertern weise

mehr nach den ganzen natürlichen oder sinnlich physischen gewichtsverhältnissen der silben des wortes. der accent ist für die gliederung der einheit des wortes im allgemeinen dasselbe was die wortstellung für diejenige der einheit des satzes. in beiden beziehungen sind die antiken sprachen weit feiner, reichhaltiger und kunstvoller organisiert als die neueren. bei uns ist alle rede weit mehr zu einer bloszen folge einzelner materieller begriffe oder elemente des denkens geworden, während dort die rein formalen gliederungsverhältnisse von wort und von satz in einer weit ausführlichern und sinnvollern weise ihre bezeichnung finden. die sprachliche denkform als solche steht deswegen in den antiken sprachen an sich weit höher als in den neueren und es ist dort die ganze handhabung der rede bei weitem mehr eine reine und eigentliche kunstthätigkeit gewesen als unter uns. für die mangelnde füglichkeit in der freiheit der wortstellung tritt bei uns häufig das grobe und mechanische mittel des sogenannten satzaccentes, d. h. der stärkern und gewaltsamen betonung des einen wortes vor dem andern ein, während das eigentliche und organische mittel für die charakteristik der gewichtsverhältnisse der worte im satz nur dasjenige der syntaktischen stellung oder aufeinanderfolge derselben ist. das ganze interesse oder gewicht der neueren sprachen fällt bei weitem mehr auf die seite des sachlichen was oder des materiellen inhaltes der mitteilung in der rede, während das formale wie oder der grammatische kunstcharakter der sprache als solcher im altertum ein entschieden höherer und vollkommenerer war als bei uns. der pädagogische und bildende wert der alten sprachen kann daher auch durch keine der neueren annähernd ersetzt werden. der eigentümliche wert und charakter der neueren sprachen aber ist ein durchaus anderer als derjenige der antiken. der ganze inhalt des wissens und denkens ist in der neuern zeit ein ausgedehnterer und reicherer geworden als im altertum. das blosze interesse an der form des denkens tritt hier zurück vor dem an dem was oder dem reinen sachlichen inhalte desselben. hierher das allgemeine streben der neueren sprachen nach kürze oder nach möglichster beseitigung alles desjenigen, was nicht unmittelbar zur bezeichnung oder charakteristik des gedachten erforderlich ist. wir legen auf die äuszere form des denkens weniger gewicht, weil uns der inhalt oder die sache selbst überall als das wichtigere erscheint. es kann zuletzt von der sprache noch ungemein viel entbehrt werden für den bloszen zweck der bezeichnung oder charakteristik des denkens. wir sehen dieses an dem stile der telegraphischen depeschen, der sich durchaus wieder der einsilbigkeit und der ganzen knappen und magern bezeichnung des denkens im chinesischen annähert. die sprachen des altertums sind und bleiben einmal die jugendlichen idealsprachen alles menschlichen denkens in der geschichte oder sie sind vom rein sprachlichen gesichtspunkt aus betrachtet an sich die schönsten und vollkommensten erscheinungsgestalten des denkens. die rein logische substanz des gedachten als

solche aber tritt in den neueren sprachen nackter, präciser und deutlicher hervor. diese ganzen charaktereigentümlichkeiten aber können durch eine genaue beobachtung der einzelnen erscheinungen beider sprachenkreise ausführlicher verfolgt und festgestellt werden. geistige und sinnliche schönheit aber ist einmal der entscheidende und wesentliche charakter des classischen altertums gewesen. diese letztere seite der sprache aber findet im versmasz ihre vertretung. die antike syntax und metrik ist an sich das höchste und vollkommenste in ihrer art. der satz aber ist eine geistige oder logische, der vers ist eine sinnliche oder ästhetische einheit, welche aus der verflechtung der einzelnen worte der sprache entspringt. alles dieses künstlerische im wesen der sprache aber hat auch seine bestimmte theorie oder musz in strenger und wissenschaftlicher weise zu begreifen versucht werden. so sehr alle blosze und abstracte sprachphilosophie jetzt eigentlich etwas unmögliches und überschrittenes ist, so sehr ist doch das wirkliche oder concrete leben der sprache einer eingehenden gedankenmäszig wissenschaftlichen auffassung und bearbeitung fähig. hier aber kann das wahrhafte verfahren überall nur dasjenige der umfassenden und systematisch geordneten vergleichung der einzelnen sprachen und sprachenkreise in der geschichte sein. der vergleichenden wissenschaft vom elemente der γλῶσσα kann eine andere solche von dem des λόγος in der sprache an die seite gestellt werden. auch der ausdruck der erscheinungen des gedankens in der syntax und der der motive des poetischen empfindens in der metrik hat überall seine bestimmte theorie und es ist mit der bloszen philologischen empirie hier nicht auszukommen, um überall den wahren geistigen wert und die richtige feststellung des einzelnen oder concreten zu ermitteln.

Leipzig. Conrad Hermann.

---

## 29.

## DER ERSTE INTERNATIONALE UNTERRICHTSCONGRESS ZU BRÜSSEL 1880.

### I. Historisches und einleitendes.

Wie bekannt, hat ende august 1880 in Belgiens hauptstadt ein internationaler unterrichtscongress getagt. diese seltene versammlung — die erste in ihrer art — vereinigte sich zu derselben zeit in Brüssel, als daselbst der belgische staat das jubiläum seines 50jährigen bestehens festlich begieng. alle gebiete des geisteslebens der doppelnaturigen nation erschlossen sich dem auge der staatsgenossen und der ungezählten fremden, die in jenen tagen Brüssel besuchten, in ausstellungen der verschiedensten art und manigfachen tagsatzungen. Belgien legte gleichsam seine reifeprüfung ab. es galt,

der welt zu zeigen, welche bahnen der belgische geist seit der gründung des staatswesens im j. 1830 eingeschlagen, welche fortschritte er aufzuweisen habe, auf welcher stufe der entwickelung er sich gegenwärtig befinde. von dem unparteiischen urteile des auslandes erwartete das belgische volk die anerkennung für seine leistungen, die berechtigungserklärung seiner sonderstellung, sowie die aufmunterung zu rüstigem fortschreiten. diese offenheit, dieses selbstvertrauen auf die eignen errungenschaften während eines nur kurzen und überdies sturmreichen zeitraumes ist, wie wir wissen, mit dem ungeteilten beifall der nachbarvölker belohnt worden (vergl. Rodenberg, vlamische studien in der deutschen rundschau d. j. 1881). man hat dort einerseits die rührige thatkraft und heiszblütige schaffenslust des Wallonen, anderseits die zähe ausdauer und den behäbigen conservatismus des Vlamen einen schönen bund miteinander eingehen sehen, der unter den denkbar ungünstigsten verhältnissen politische und religiöse spaltungen, die sich in diesem lande mehr denn anderswo bilden musten, zur freude der menschheit rühmlich überdauert hat und die hoffnung zu rechtfertigen scheint, dasz Belgien in ruhigeren zeitläuften der welt an einem tröstlichen beispiele beweist, wie geschichtliche traditionen ein festeres bindemittel für staaten abzugeben vermögen, als selbst die einheit der abstammung und des bekenntnisses. demnach hatte die belgische unabhängigkeitsfeier mehr zu bedeuten als nur die erinnerung an 1830 wachzurufen und wachzuhalten: es war, wie gesagt, das fest der mündigkeitserklärung des belgischen staatswesens vor dem gerichtshofe von ganz Europa. darum trugen die erhebenden festtage auch ein hervorragend friedliches gepräge. abgesandte aller länder genossen gerngewährte gastfreundschaft auf dem neutralen boden Belgiens. was das schönste ist, wir finden nichts davon, dasz die Holländer jene tage mit geteilten gefühlen begrüszt hätten. im gegenteile dürfte sich gerade in dieser zeit der ungetrübten festfreude unter anerkennung der bestehenden verhältnisse ein engerer zusammenflusz beider stammverwandter völker vollzogen haben; wir sagen stammverwandter völker, weil wir hier zunächst an die Vlamen Belgiens denken. diesem ereignisse hatte die vlamische bewegung unter Willems und Conscience allerdings schon mächtig vorgearbeitet, aber ein gut teil zur verwischung der politischen grenze zwischen Holland und Nordbelgien haben doch auch die septembertage des jahres 1880 beigetragen.

Die kunde nun davon, dasz in Brüssel gelegentlich dieser jubelfeier auch ein internationaler unterrichtscongress statthaben solle, muste den einigermaszen eingeweihten immerhin etwas befremdlich klingen. wir erinnern uns, unter welchen stürmen und gefahren sich erst vor wenigen jahren der gegenwärtige zustand des belgischen schulwesens herausgebildet hat (vergl. den aufsatz in dieser zeitschr. 1879 X). noch waren die einschneidenden reformen des liberalen ministers van Humbéeck, die erst nach den heftigsten kämpfen

gegen die starke klerikale minderheit in der kammer gesetzeskraft erhalten hatten, nicht zwei volle jahre in ausübung und jedenfalls keineswegs für die bestehenden zustände und halbheiten verantwortlich zu machen. es ist ja nicht anders denkbar, als dasz selbst bei dem kräftigsten, glücklichsten einschreiten der staatlichen behörden vieles den wünschen der regierung noch nicht entsprach, manche verbesserungen etwa erst halb durchgeführt, manche wohl kaum noch in angriff genommen waren. allein trotz dieser unsicherheit der augenblicklichen zustände fühlte sich die regierung veranlaszt, den ausländischen gästen einen einblick in die belgischen unterrichtsverhältnisse zu gestatten und sich deren urteile über die manigfachsten fragen der erziehung und des unterrichts zu erbitten. so kann nur der verfahren, der sich eines guten gewissens erfreut. die einberufung des congresses ist also wohl geeignet, über den guten willen und die bisherigen leistungen der belgischen unterrichtsbehörden von vorn herein ein günstiges vorurteil in uns zu wecken.

Was nur immer von der liberalen partei, seit sie am ruder ist, neues, bahnbrechendes auf dem felde des volksunterrichts geschaffen ist, musz man im groszen und ganzen auf rechnung der groszen, weitverzweigten und überaus rührigen ligue de l'enseignement in Brüssel setzen. sie ist die triebfeder im ministerium van Humbéeck. und zumal das tiefgehende interesse für die fragen der öffentlichen volksbildung, welches die weitesten kreise namentlich des wallonischen teiles der bevölkerung an den tag legen, ist im wesentlichen die frucht der angestrengten thätigkeit jenes vereins. die bestrebungen desselben tragen also ihren lohn in sich selbst, mögen sie auch zum guten teile auf politische beweggründe zurückzuführen sein. so ist es gekommen, dasz vielleicht in keinem lande der welt der schule, zumal der volksschule, gröszere aufmerksamkeit geschenkt wird, als es seit 1879 in Belgien geschieht. jene bekannte politische maxime: bemächtige dich der volksschule, wenn du die zukunft beherschen willst! hat dem öffentlichen unterrichtswesen Belgiens in den letzten paar jahren entschieden gröszern nutzen gebracht als in der ganzen übrigen zeit der existenz des belgischen staates.

Auch das zustandekommen des unterrichtscongresses hat man dem Brüsseler unterrichtsverein zu verdanken. wortführer der liberalen partei im parlamente und die einfluszreichsten mitglieder jenes vereins saszen im ausübenden ausschusz und zählten zum generalcomité, leiteten also auch die versammlungen und ausstellungen. der unterrichtsminister selbst hatte das ehrenpräsidium im generalcomité angenommen, im ausschusse finden wir u. a. das kammermitglied Couvreur und den director der musterschule in Brüssel als präsidenten, ebenso Buls, den schöffen des öffentlichen unterrichtswesens der hauptstadt und vorstand des genannten vereins, als generalsecretär. unter Buls' leitung sind also auch die berichte

über den congress zusammengestellt und veröffentlicht. zu den auswärtigen correspondenten des comité exécutif gehörten von Deutschen Eberty in Berlin und Hamspohn in Cöln, von ausländern Clauson-Kaas (sprich Kôs) in Kopenhagen, du Mesnil in Paris, von Kokhowsky in St. Petersburg, Numa Droz in Bern.

Das generalcomité, unter dem ehrenpräsidium van Humbéecks stehend, zählt nicht weniger als 417 namen von 262 ausländischen und 155 belgischen männern. vom auslande ist Deutschland, auch ohne die vielen Deutschen aus Österreich und der Schweiz, am zahlreichsten vertreten, nemlich mit 47 namen. ihm folgen England und Frankreich mit je 35, Holland mit 30, Österreich mit 22 (fast ausschlieszlich deutscher nationalität), Italien mit 21, Spanien mit 18, die Schweiz mit 14 (3 Deutsche), Portugal mit 11, Dänemark und Skandinavien mit je 7, Brasilien mit 6. die vereinigsten staaten mit 3, Chile und Ruszland mit je 2! wie diese stufenleiter zeigt, sind die vereinigten staaten und Ruszland über die maszen stiefmütterlich bedacht: mit embarras de richesse wird dies wohl nicht entschuldigt werden dürfen. daneben aber ist es unleugbar, dasz man sich nicht geringe mühe gegeben hat, strenge unparteilichkeit in der auswahl der comitémitglieder walten zu lassen. auch die umsicht und sorgfalt des executivcomités, von dem doch höchst wahrscheinlich die auswahl getroffen ist, wird im allgemeinen zu loben sein. von etwa bekannten vertretern des auslandes dürften zu nennen sein: Bain in Aberdeen; Dittes, Exner, Hartel, Kolbe, Schenkl, Swoboda in Wien; Paul Bert (der Gambettistische unterrichtsminister), Michel Bréal, Carnot, Foucher de Careil, Littré (†), Jules Simon, Tissandier in Paris (man beachte, dasz von den 36 französischen mitgliedern nicht weniger als 32 in Paris ansässig sind!). unter den Holländern sind etwa de Beer in Amsterdam und Vitringa in Deventer die bekanntesten. die 155 Belgier endlich lassen wohl keinen namen von klang unter den schulmännern des landes vermissen.

Was nun die deutschen comitémitglieder betrifft, so sind 16 aus Berlin, darunter Eberty, Engelien, geh. rat Finkelnburg, Gallenkamp, Gneist, Keller (redacteur der deutschen schulzeitung), H. Kern, Julius Lippert, Schulze-Delitzsch (als vorsitzender des vereins für volksbildung), Steinthal, Virchow und geh. rat Wehrenpfennig. von Nichtberlinern sind dann etwa noch anzuführen: oberbürgermeister Becker, Erkelenz, schulrat Florschütz, Lina Schneider aus Cöln, Keferstein und Wichard Lange aus Hamburg, Kehr aus Halberstadt, Lammers aus Bremen, turninspector Lion aus Leipzig, baronin von Mahrenholtz-Bülow aus Dresden, Häckel-Jena, schulrat Sander-Breslau, Nöggerath-Brieg, schulrat Probst und prof. Stahl-Münster, senator Römer-Hildesheim, Steinbart-Duisburg, Völk-Augsburg, Wiggers-Rostock. von Steinbeis aus Stuttgart und Völk sind darunter leider die einzigen Süddeutschen. ja, ein praktischer schulmann ist südlich des Mains scheinbar nicht aufzutreiben gewesen. warum konnte man nicht an männer wie Wendt und Schmidt

denken? freilich erfahren wir, dasz gerade die badische regierung als die einzige der deutschen staaten auf dem congresse officiell vertreten gewesen ist, nemlich durch oberschulrat von Sallwürck, während man namentlich die vertretung des preuszischen unterrichtsministeriums als solchen mit befremden vermiszte. aber wir sprechen hier von der zusammensetzung des generalcomités, und in diesem ist Süddeutschland unleugbar über gebühr schwach vertreten gewesen. auch Hessen, Schleswig-Holstein und die östlichen provinzen Preuszens, um von den kleineren gebieten zu schweigen, waren bei der auswahl nicht berücksichtigt. desgleichen wird niemand Sachsen für genügend vertreten halten. hat hier wirklich die fülle verlegenheit bereitet? fast könnte es so scheinen. also unbeschadet der bedeutung jener 47 auserwählten müssen wir gleichwohl betonen, dasz Deutschland nicht voll und ganz gewürdigt wurde, als man sich in Brüssel mit der getroffenen auswahl begnügte. es scheint fast so, als habe man sich bewogen gefühlt, für Deutschland dieselbe richtschnur bei der auswahl zu befolgen wie für Frankreich, wo man so ziemlich alles, was bedeutung hat, in Paris vereinigt fand. doch Berlin ist, wir möchten sagen gottlob! — noch nicht Paris, am allerwenigsten auf pädagogischem gebiete. hat man denn, so müssen wir uns fragen, in München nicht éinen für würdig befunden, im comité zu sitzen? ist Dresden durch die Altfröbelianerin frau von Mahrenholtz — bei aller achtung vor dem eifer, welchen diese dame für ihre sache zeigt — ausreichend vertreten? hat man in Leipzig auszer einem fachmanne niemand auftreiben können? ist Sachsen überhaupt nicht auffallend stiefmütterlich bedacht? mit einem worte, die deutschen comitémitglieder hätten dreist auf ihre doppelte anzahl vermehrt werden können, ohne dasz ihnen gefahr drohte, an qualität einzubüszen. dabei wollen wir uns nicht verhehlen, dasz örtliche nähe und rücksicht auf manigfaltigkeit der zu vertretenden gebiete und richtungen einer gleichmäszigen berücksichtigung aller gegenden hinderlich im wege gestanden haben mögen. aus dem ersten grunde stellte die Rheinprovinz verhältnismäszig zahlreiche vertreter, die östlichen provinzen gar keine. aber immerhin bleiben auch nach berücksichtigung der gegebenen verhältnisse manigfache und zum teil augenfällige mängel zu rügen.

Aus der sporadischen vertretung der pädagogischen welt Deutschlands, wie sich dieselbe aus vorstehender darlegung ergibt, erklärt sich vielleicht auch der auffallende umstand, dasz man dem congresse in lehrerkreisen offenbar zu geringe beachtung geschenkt hat; dasz die mehrzahl der pädagogischen blätter sich mit kurzen notizen über denselben begnügt hat, ohne sich auf eingehende erörterungen über tragweite und ergebnis der groszartigen unternehmung einzulassen. vielleicht ist dies auch zum teil aus einem gewissen, nicht so ganz unbegründeten vorurteile gegen den congress als solchen geschehen. denn man thut recht, wenn man demselben von vorn

herein keine allzu grosze bedeutung beimiszt. einmal ist es ja so selten der fall, dasz aus groszen, internationalen tagsatzungen greifbarer, unmittelbarer nutzen für die wirklichkeit erwächst. und wenn dies schon im allgemeinen für erwiesen gilt, so von pädagogischen congressen ganz besonders. keine wissenschaft ist vielleicht im höhern grade als die erziehungslehre angewiesen, mit den lebensbedingungen und -verhältnissen jedweden volkes, jedweder gemeinde, jedweden individuums zu rechnen; uniformiert würde sie gerade das gegenteil von dem bewirken, was ihr höchstes ziel sein soll, wenn anders die eigenartige entwickelung der persönlichkeit für den dienst der menschlichen gemeinschaft ihr endzweck ist. die eigentliche erziehungslehre wird also ans allgemeinen beratungen um so geringern vorteil ziehen, je weitere kreise an diesen verhandlungen teilnehmen. günstiger indessen dürfte sich das ergebnis derselben gestalten, wenn sie sich auf äuszere angelegenheiten der schule, auf bauliche einrichtungen, auf lehrmittel, auf die pflege der gesundheit der schüler und auf ähnliche stützen und hebel der unterweisung und erziehung der jugend erstrecken. gegen den Brüsseler unterrichtscongress im besondern aber spricht noch ein anderer umstand. wir meinen nemlich, dasz derselbe einen fehlgriff gethan hat, als er sich mit allen arten des öffentlichen unterrichts, von den kindergärten an bis zu den universitäten, auf einmal beschäftigen zu müssen glaubte. auf solche weise muste er sich notwendigerweise überlasten. man sah sich genötigt, die fülle des stoffes auf verschiedene sectionen zu verteilen, und somit eine mehr oder minder willkürliche scheidung vorzunehmen. dieser umstand konnte weder für den fortgang der verhandlungen noch für die mitglieder des congresses ohne nachteilige folgen bleiben, welche durch die wenigen hauptversammlungen schwerlich ganz beseitigt sein werden, insofern die mitglieder sich gewis oft gegen ihren willen genötigt sahen, sich für die eine oder andere section vornehmlich zu entscheiden. für die zukunft scheint es demnach geraten, dasz die internationalen unterrichtscongresse, deren wiederholung ja in aussicht genommen ist, sich statt mit allen möglichen fragen vielmehr mit wenigeren, besonders wichtigen und greifbare ergebnisse versprechenden punkten beschäftigen.

Wahrscheinlich haben sich derartige beobachtungen in der folge auch den leitern des Brüsseler unternehmens aufgedrängt, besonders als es darauf ankam, den überreichen stoff zu redigieren und zu veröffentlichen. vielleicht erklärt sich so die überraschende verzögerung der herausgabe der verhandlungen. bald zwei jahre sind bereits seit dem schlusse des congresses verflossen, und noch immer sehen wir der veröffentlichung der verhandlungen entgegen; an der rührigkeit der damit beauftragten männer zu zweifeln, hat man sicherlich keine ursache. wie wir auf unsere anfrage bei dem herausgeber selbst, dem generalsecretär Buls in Brüssel, erfahren haben, steht das erscheinen der gewis hochinteressanten verhandlungen auch vor anfang näch-

sten jahres nicht zu erwarten.* dieser umstand liesz es rätlich erscheinen, mit der betrachtung der eingegangenen gutachten, auf grund derer die verhandlungen gepflogen sind, mit der durchmusterung der rapports préliminaires den anfang zu machen, indem wir uns den bericht über die eigentlichen verhandlungen und deren resultate für spätere zeiten aufsparen.

Bevor wir uns indessen zur besprechung dieser rapports anschicken, müssen wir noch mit einigen worten des reglements für den congress und der mit diesem verbundenen lehrmittelausstellung bzw. preisbewerbung gedenken. wir lesen in dem reglement, dasz mit dem congresse zugleich ein pädagogisches museum eröffnet wurde, das durch die mühewaltung der regierung, abteilung für den öffentlichen unterricht, ins leben gerufen ist. über die zweckmäszigste einrichtung solcher museen, die besonders in gröszeren städten von groszem nutzen sein werden, handelt der vorbericht des directors des pädag. museums in St. Petersburg, von Kokhowsky. aufgabe und zweck des congresses wird allgemein dahin angegeben, die socialen und pädagogischen fragen, die sich an den unterricht auf seinen einzelnen stufen anlehnen, klar zu stellen und zu verbreiten (d'élucider et de vulgariser). der congress, so fährt das reglement fort, sucht die wahrheit, aber zwingt sie nicht auf. er erörtert und klärt auf, aber er faszt keine beschlüsse! er zerfällt in 6 sectionen nach folgenden stoffen:

1) erste kindheit, kindergärten, kleinkinderbewahranstalten, elementarschulen, d. i. mit einschlusz unserer bürgerschulen (enseignement primaire).
2) die höheren lehranstalten (enseignement moyen).
3) die akademien (ens. supérieur).
4) die fachschulen (écoles spéciales).
5) fortbildungsschulen (écoles des adultes).
6) schulhygiene (hygiène scolaire).

die umfänglichsten unter diesen 6 abteilungen sind die erste und letzte, natürlich nur nach den vorliegenden gutachten zu schlieszen, da wir über die stattgehabten debatten noch nichts wissen können.

Ebenso werden wir über die ergebnisse der preisbewerbung erst später berichten können, die sich, wie erwähnt, an die lehrmittelausstellung angeschlossen hat. auch sie ist, wie der congress überhaupt, durch die ligue de l'enseignement ins leben gerufen und erstreckt sich lediglich auf die bedürfnisse einer (gehobenen) volksschule. da finden wir nun ausgeschrieben zu festgesetzten preisen eine sammlung von lehrmitteln für den unterricht in der physik, in der mechanik, in der feldmeszkunst, ferner globen, ein tragbares chemisches laboratorium, eine anleitung zu leicht ausführbaren experimenten, endlich eine sammlung geschichtskarten und billiger reliefkarten. diejenigen fabrikate, die einer prüfung wert

* noch heute (mitte mai) sind sie nicht erschienen.

befunden sind, sollen erst ein jahr lang in Brüsseler schulen erprobt werden, ehe sie prämiiert werden können. uns interessieren dabei vorerst nur die verzeichneten bewerber, zumal dieselben zum groszen teile deutsche firmen sind. von französischen finden wir nur drei, von englischen keine einzige, und unter den deutschen concurrenten ist wiederum Berlin auffällig schwach vertreten: Adler in Hamburg, Paris in Altona, Leybold in Cöln, Bopx (?) in Stuttgart und Meyer in Hildesheim kehren mehrfach wieder.

Namentlich in dem verzeichnisse dieser preisbewerber fällt jene eigentümliche nonchalance in nebendingen auf, die wir als charakteristisches merkmal der Franzosen kennen. schon der name Bopx scheint auf einem druckfehler zu beruhen, obwohl er sich öfter findet. aber auch Hildersheim steht immer zu lesen. wir erfahren ferner zu unserer groszen überraschung, dasz Altona im gebiete der freien stadt Hamburg liegt, dasz Zeitz zum königreich Sachsen gehört. noch mehr müssen die zum teil überflüssigen, zum teil falschen beigefügten geographischen bestimmungen auffallen. ohne nähere angabe finden wir auszer Brüssel nur noch Paris und Bordeaux! so viel setzte man also bei den lesern voraus. aber bei Berlin ist vorsichtig Allemagne hinzugefügt, bei Petersbourg Russie, bei Utrecht Pays-Bas. auch das wird jedem absonderlich erscheinen, dasz sich einerseits gedruckt findet: Stuttgart-Wurtemberg, aber anderseits Darmstadt-Allemagne, dasz man ferner das wörtchen Prusse nirgends antrifft, indem man dafür entweder Allemagne gesetzt hat oder etwas falsches, wie bei Altona und Zeitz, dasz man also stets zu lesen bekommt Cologne, Allemagne. am merkwürdigsten aber von allem nimmt sich das stehend wiederkehrende Hildersheim, Hanovre aus. über diese eigenheiten mag sich jeder sein urteil selbst bilden; uns aber wird man es nicht verübeln dürfen, wenn wir vor der geographischen genauigkeit und politischen unparteilichkeit der herren von jenseit des Rheins auch jetzt noch keinen rechten respect haben. doch kommen wir uns nach dieser kleinen digression zu unserer eigentlichen aufgabe!

## II. Die rapports préliminaires, besonders die über den volksunterricht.

Wir haben oben gesehen, dasz die gutachten, die uns vorliegen, nach den stoffen in 6 abteilungen geschieden sind. unter diesen sind diejenigen, welche das volksschulwesen und die gesundheitspflege behandeln, wie die umfangreichsten, so die bedeutsamsten. mit ihnen werden wir uns deshalb auch in diesem abschnitte vornehmlich zu beschäftigen haben. aber um für diejenigen abschnitte, die es mit dem höhern unterrichte zu thun haben, möglichst raum zu gewinnen, müssen wir uns hier kurz fassen. darum möge die aufzählung der gestellten fragen und kurze notizen über die eingesandten gutachten vorläufig genügen. ganz mit stillschweigen konnte der

erste abschnitt (über das volksschulwesen) füglich auch in diesem zusammenhange unmöglich übergangen werden, denn besonders aus der reichhaltigkeit seines inhalts erhellt die latitudinarische anlage des congresses am besten.

Die hauptfrage in sachen des primärunterrichtes — jeder abschnitt enthält nemlich eine frage für die verhandlungen in den allgemeinen sitzungen und eine reihe anderer für die sectionssitzungen — die hauptfrage lautet: welches ziel musz der gesetzgeber bei der ausarbeitung des programms für den elementarunterricht im auge haben? daran schlieszen sich die unterfragen: besteht das ziel darin, bestimmte kenntnisse zu erwerben oder auf eine vollständige weise die leiblichen, geistigen und sittlichen fähigkeiten auszubilden? und: was musz die elementarschule in bezug auf volkserziehung leisten? der rapport über diese weitschichtige frage ist von einem Deutschen, Pick in Wien, in deutscher sprache abgefaszt (die französische übersetzung ist jedesmal angeschlossen). Picks antwort ist in kurzem etwa diese: die schule hat das wahre wohl der menschen zu fördern, das heiszt, 'dasz der künftige mann befähigt werde, sein begehren zu befriedigen, und auf der andern seite, dasz sich sein begehren in einem kreise bewege, in dem die möglichkeit der befriedigung wahrscheinlich ist'. wem dieser bescheid nicht genügt, der möge mit den fragestellern rechten. Picks kurzes gutachten ist klar und bündig, was bei einer so verzweifelt allgemein gehaltenen frage wahrlich kein geringes lob ist. seine antwort ist ebenso bestimmt gefaszt wie die frage unbestimmt, und umgekehrt: seine antwort ist ebenso unbestimmt gehalten wie die frage verblüffend bestimmt. wie mans nehmen will!

Als fragen, die in der section verhandelt werden sollten, sind folgende zur begutachtung vorgelegt:

A. allgemeine fragen.

1) welches sind die gesetzmäszigen grenzen der freiheit des nnterrichts? referent ist Olin, rector der freien universität in Brüssel.

2) wie müssen die schulmnseen eingerichtet sein, die als abgesonderte sammlnngen anzusehen sind, wohin sich die lehrer mit ihren schülern begeben, und in denen sie dinge finden, die man nicht in jeder schule vereinigen kann? ref. general von Kokhowsky, vorstand des pädagog. musenms in St. Petersbnrg (s. oben).

3) erfordert der mädchennnterricht gesonderte leitung und gesondertes programm? bejahendes referat von Laporte, inspector des volksschulunterrichts in Melnn.

4) nnd 5) über seminarien: *a*) wie musz die leitung der seminare beschaffen sein? unterfragen: α) worin bestehen die vorzüge der externate und internate? β) in welchem alter hat die anfnahme stattzufinden? γ) wie viel nnterrichtsjahre musz man ihnen zuweisen? *b*) wie musz das programm der seminare beschaffen sein? referate über beide fragen haben geliefert: 1) Moens, inspector im Haag, 2) Berger, director des pädagogischen museums in Paris, 3) Braun, inspector der seminare Belgiens.

6) müssen die öffentlicben schulen schnlgeldfrei sein, auch wenn der vater vermögend ist? (ein referat ist nicht eingegangen.)

7) durch welche mittel ist es möglich, den elementarlehrerstand anzuspornen? (daran knüpfen sich fragen über gehalte, stipendien usw.) als antwort ist beigedruckt ein entwurf von Tempels aus der Flandre libérale, der sehr lesenswert ist.

B. specielle fragen:

1) *a*) hat das Fröbelsche system anlasz zu gegründeten ausstellungen gegeben? *b*) welches sind die entwickelungen und anpassungen (adaptations), deren es fähig ist? dazu die unterfragen: *a*) ist eine besondere seminaristische vorbildung für die kindergärtnerinnen geboten? *b*) ist es rätlich, die Fröbelschen grundsätze im elementarunterrichte anzuwenden und durch welche mittel könnte man dahin gelangen? die referate über diesen fragencomplex stammen von: 1) Fischer, vorsitzender der gesellschaft für kindergärten in Wien (deutsch); 2) frau von Portugall, aufseherin über die kleinkinderschulen des cantons Genf (vergl. rheinische blätter 1881 s. 22 ff.); 3) (besonders für die unterfragen) von herrn Jules Guillaume (?).

2) hat die erfahrung klippen entdecken lassen, die in der anwendung der anschaulichen methoden zu meiden wären? unterfragen: *a*) was versteht man unter anschaulicher methode? *b*) welche beobachtenden wissenschaften hat man zu lehren? *c*) ist es zuträglich, in den volksschulen die wissenschaftlichen bezeichnungen nebeneinander zu stellen und sie unter dem namen der wissenschaft zu gruppieren, auf die sie sich beziehen, oder sie in der benennung sachliche stunden (leçons de choses) zusammenzufassen? das ausführliche gutachten über den anschauungsunterricht hat Sluys, der director der musterschule in Brüssel, geliefert.

3) worin beruht der wert der geometrie und des zeichnens im volksunterrichte? ref.: 1) Vanderhaeghen, maler und zeichenlehrer in Brüssel; 2) Narjoux, stadtbaumeister in Paris, mitglied der commission für schulbauten.

4) welche übungen können in den volksschulen angestellt werden, um die freie thätigkeit (spontanéité) und die überlegung in den schulen zu entwickeln? das gutachten über diese frage stammt aus der feder eines frl. Gatti de Gamond, vorsteherin des cours normal d'éducation in Brüssel.

5) durch welche übungen musz man in der volksschule das gedächtnis stärken? ref. Gallet, vom ministerium des öffentlichen unterrichts.

6) in welchem umfange soll sich die volksschule mit grammatischen theorien befassen? zwei referate: 1) von Ley, lehrer an der musterschule in Brüssel; 2) von Berger, director des pädagog. museums in Paris.

7) in welcher ausdehnung und nach welchen methoden musz man in der volksschule den geschichtsunterricht betreiben? Pergameni, advocat (!) in Brüssel.

8) welches sind die besten disciplinar- und anspornungsarten für volksschulen? Destesche, lehrer der pädagogik am seminar zu Jodoigne.

9) wie viele stunden des tages sollen die kinder in der schule zubringen? das klare referat rührt vom gymnasialdirector Alexi in Saargemünd her.

10) wie sollen die schulausflüge gehandhabt werden? Paroz, seminardirector in Peseux bei Neuchâtel.

Selbst diese dürre zusammenstellung bloszer fragen dürfte vielen lesern nicht uninteressant sein, da eine ausführliche behandlung auch nur einiger abschnitte doch über den zweck dieser zeilen hinaus-

liegt. aber das vielseitige, das streben nach vollständigkeit, das den Brüsseler congress kennzeichnet, erhellt aus der gegebenen übersicht vielleicht gerade am deutlichsten. obwohl wir demnach annehmen dürfen, dasz diese section auch für lehrer, die nicht an volksschulen wirken, des unterhaltenden und belehrenden mancherlei enthält, müssen wir uns doch mit einem oberflächlichen hinweis auf dieselbe beschränken. im allgemeinen wird jeder deutsche leser dieser berichte mit gewisser genugthuung über die weitgehende benutzung deutscher pädagogik durch ausländer erfüllt werden. fast kein bericht unter so vielen entbehrt der namentlichen anführung oder doch der indirecten heranziehung deutscher quellen vollständig; einige beruhen sogar lediglich auf solchen. Pestalozzi und Fröbel nicht nur, sondern auch Herbart, Fichte, Herder u. a. m. finden sich vielfach angezogen. ja, was unzweifelhaft noch mehr sagen will, man verrät vielfach eine hervorragende belesenheit in der neuern pädagogischen litteratur Deutschlands und ist den jüngsten ereignissen im deutschen schulleben mit überraschender aufmerksamkeit gefolgt. das beweisen schon äuszerlich zahlreiche anführungen aus zeitschriften und sonstigen berichten über pädagogische ereignisse, z. b. aus den verhandlungen der lehrerversammlungen. also auch wegen ihrer gründlichkeit und umsicht können wir die mehrzahl der gutachten über den volksunterricht zur lectüre empfehlen.

(fortsetzung folgt.)

Dessau. Fügner.

---

## (18.)

## ÜBER SCHILLERS IDEALE VOM MENSCHENGLÜCK.

(ein in Stettin gehaltener vortrag.)

(schlusz.)

'Die künstler' wurden im jahre 1789 beendigt; von da an bis zum jahre 1795 hat Sch. kein selbständiges, nennenswertes gedicht geschrieben, nur vereinzelte stammbuchblätter und metrische übersetzungen. es waren jahre der inneren samlung, der vorbereitenden studien. erst nachdem er den in der litteraturgeschichte als ganz vereinzeltes phänomen dastehenden freundschaftsbund mit Goethe geschlossen hatte, fing ein neues und überaus reiches und geläutertes dichterisches schaffen an, voll klarheit und freudigkeit, aus einem beruhigten und doch auf das wärmste empfindenden herzen heraus, unermüdet und rastlos bis zu der unvollendeten arbeit am Demetrius. das sind die gedichte der dritten periode.

In diesen gedichten hat sich nun Schiller wiederholt darüber ausgesprochen, was ihm als ideal des menschenglücks erscheint, so-

wohl wie er es in seinem leben verwirklicht sah, als auch wie er es als ein von göttlicher huld gegebenes, durch kein menschliches thun erreichbares sich vorstellte.

Eins der ersten gedichte — es steht jetzt unter den votivtafeln — ist ein klarer protest gegen die überschwenglichkeiten des freudenhymnus und der Posastimmung, gegen die unpraktischen weltverbesserungsideale. er führt darin einem weltverbesserer zu gemüt, dasz liebevolle thätige teilnahme an dem schicksal der menschen, mit denen wir zu verkehren haben, viel gröszeren wert hat, als das träumen von vollkommnen allgemeinen zuständen, die vielleicht nie sich verwirklichen. das gedicht schlieszt mit den worten:

Dem menschen, der dir im engen leben begegnet,
reich ihm, wenn er sie mag, freundlich die helfende hand.
nur für regen und thau nnd fürs wohl des menschengeschlechtes
lasz du den himmel, freund, sorgen, wie gestern, so heut.

Schiller hatte jetzt, wie er sich ausdrückt 'eine leidenschaft zu stiller freude', er wuste sein leben reich erfüllt durch seine poetische arbeit, seine friedevolle häuslichkeit, sein herzliches, ihm unendlich viel anregung bringendes verhältnis zu Goethe. wenn er auch das in seinem kurzen leben nicht erfüllen konnte, was Goethe als maxime aussprach und selber befolgte:

Willst du ins unendliche schreiten,
geh nur im endlichen nach allen seiten!

so war der jugendliche ungestüm, in die unendlichkeit, bald so, bald so, mit einem sprunge hinein zu gelangen in ihm erloschen; sein der welt so überaus wertvolles dichterisches schaffen, gefördert durch liebe und freundschaft, wurde ihm nun zugleich zum schaffen an seinem eignen glück, wie denn das reinste eigene glück immer nur dann erreicht wird, wenn es nicht bezweckt war. voll von dieser stimmung dichtete er in demselben jahre (1795) seine 'ideale'. man darf sich bei der lectüre dieses gedichts nicht dadurch täuschen lassen, dasz er die hinter ihm liegende zeit mit hellen farben ausmalt und den anschein erweckt, als sehne er sich dahin zurück. es ist damit ähnlich, wie mit den 'göttern Griechenlands'. es sind zum teil keine wirklichkeiten, von denen er singt, sondern die vorstellungen des glücks, die er früher gehegt hat, zum teil zustände, in denen er noch immer lebte und ein viel reicheres leben führte als früher, wenn er es sich auch aus vorübergehender verzagtheit nicht eingestehen mochte. mit dem zweiten meine ich sein dichterisches schaffen, mit dem ersten aber, wenn er z. b. von den heitern sonnen singt, die seiner jugend pfad erhellt haben — wir wissen besser, wie es mit diesen heitern sonnen bestellt war — oder wenn er klagt, dasz das glück mit seinem goldenen kranz ihm leichtfüszig entflohen sei — er wäre selber in verlegenheit gekommen, hätte er angeben sollen, wann und wo vor seiner ehe dieses glück mit goldnem

kranz sein eigen gewesen sei. um so wahrer ist das stille dankbare gefühl, mit dem er das gedicht schlieszt:

Von all dem rauschenden geleite
wer harrte liebend bei mir aus?
wer steht mir tröstend noch zur seite
und folgt mir bis zum finstern haus?
du, die du alle wunden heilest,
der freundschaft leise, zarte hand,
des lebens bürden liebend teilest,
du, die ich frühe sucht' und fand.

Und du die gern sich mit ihr gattet,
wie sie, der seele sturm beschwört,
beschäftigung, die nie ermattet,
die langsam schafft, doch nie zerstört,
die zu dem bau der ewigkeiten
zwar sandkorn nur für sandkorn reicht,
doch von der groszen schuld der zeiten
minuten, tage, jahre streicht.

unter der leisen zarten hand der freundschaft ist zwar nicht seine frau allein zu denken, sondern auch Körner und vor allen andern männern Goethe, aber an seine frau hat er doch vorzugsweise gedacht, nicht blosz, weil das liebende teilen der lebensbürde auf sie am besten passt, sondern auch weil er mit dieser freundschaft seine stille häusliche beschäftigung in unmittelbare verbindung bringt. er wendet eben absichtlich möglichst wenig emphatische ausdrücke an, freundschaft für innigste liebe, beschäftigung für geniale arbeit. auch was er sandkorn nennt, sind nach unserer schätzung mächtige bausteine. in dieser beschäftigung und dieser umgebung hat er sich wohl gefühlt und seinen frieden gefunden; und erquickung und belehrung für viele tausende ergieszt sich aus den schöpfungen dieser stunden noch immer in unversieglichen strömen.

Möge jeder still beglückt
seiner freuden warten;
wenn die rose selbst sich schmückt,
schmückt sie auch den garten.

So sein eigenes glück, wie er es innerhalb der lebensumstände, in welche sein schicksal ihn gesetzt hatte, durch seine geistesgaben und durch seinen willen sich gegründet hat. Schiller hat aber auch in einem längern gedicht das glück gepriesen, das durch keinen noch so energischen willen sich jemals ein mensch zu eigen machen kann, das ihm vielmehr allein durch seine geburt ohne all sein zuthun zu teil wird, also das höchste ideal möglicher menschlicher vollkommenheit. dasz der dichter dabei nicht an den vorzug hoher abstammung, an ererbte millionen, an zufällige verkettungen günstiger verhältnisse gedacht hat, kurz an dinge, die jeder sturm wieder wegblasen kann, wird jeder glauben, auch ohne das gedicht gelesen zu haben; aber es lohnt doch der mühe, zu betrachten, was er zu diesen höchsten nicht zu erwerbenden, sondern von oben zu uns kommenden glücksgütern gerechnet hat. es sind manche darunter, die sein ge-

schick ihm versagt oder doch nicht so hat zu teil werden lassen, wie er es hier mit begeisterten worten darstellt.

Der gedankengang des gedichts, das durch seine mythologischen anspielungen und durch voraussetzung der in den philosophischen abhandlungen, besonders in der über anmut und würde enthaltenen lebensanschauungen sich nicht eben als allzuleicht verständlich zeigt, ist in möglichst schlichter wiedergabe etwa folgender: 'die menschen sind glücklich zu preisen, denen herzgewinnende schönheit und anmut, ein das schwierigste rasch durchdringender verstand, klar anschauendes erkennen, die gabe, ihre gedanken leicht und schön mitzuteilen, der mächtige geist, vor dem andere sich beugen, durch ihre geburt verliehen ist. sie haben ohne verdienst, ohne lebensarbeit schon viel mehr an diesen gaben, als je ein strebender mensch durch all sein arbeiten erreichen kann. auch auf dem gebiet der moral erreicht das höchste nur die natürliche begabung. das böse, das unwürdige zu vermeiden vermag zwar jeder mensch durch ernstes streben, aber ein freies fröhliches thun des guten aus tiefinnerster neigung kommt nur dem gottgeliebten, dem glücklichen zu.

Und alle diese begabung bringt die schönsten früchte hervor in der jugend; doch die, welche das herrliche vollbringen, haben kaum ein bewustsein von dem auszerordentlichen, was ihnen gelingt. auch die äuszeren umstände fügen sich dem glücklichen: das schiff, auf dem er fährt, geht nicht zu grunde in den stürmen; in wilder feldschlacht trifft ihn nicht das todesgeschosz.

Uns andern aber geziemt es, nicht neidisch, sondern dankbar zu dem gottgeliebten emporzuschauen; dürfen wir uns doch erfreuen an dem, was er geleistet hat.

Und alles, was solche genialen naturen hervorbringen, ist plötzlich da, ist wie ein wunder, bedarf nicht langer vorbereitungen, wie alles andere menschenwerk.

Wie Aphrodite in voller schönheit aus dem meere empor stieg, so noch heute jedes geniale kunstwerk aus dem schöpferischen augenblick, aus der unendlichen, geheimnisvollen möglichkeit schöner bildungen; wie Pallas Athene, mit der ägis gerüstet, aus dem haupte des Zeus hervortrat, so noch heute jeder wissenschaftliche geniale gedanke aus dem verstande des forschers, mächtig allen irrtum niederschlagend'.

Das sind die hauptgedanken des gedichts. leider hat es in der mitte eine stelle, welche geeignet ist das verständnis des ganzen zu beeinträchtigen, und die ich deshalb vorläufig nur durch die wenigen worte 'in wilder feldschlacht trifft ihn nicht das todesgeschosz' wiedergegeben habe. der wortlaut ist hier aber folgender:

Zürne dem glücklichen nicht, dasz den leichten sieg ihm die götter
 schenken, dasz aus der schlacht Venus den liebling entrückt.
ihn, den die lächelnde rettet, den göttergeliebten beneid' ich,
 jenen nicht, dem sie mit nacht deckt den verdunkelten blick.
war er weniger herrlich, Achilles, weil ihm Hephästos
 selbst geschmiedet den schild und das verderbliche schwert,

weil um den sterblichen mann der grosze olymp sich beweget?
das verherrlichet ihn, dasz ihn die götter geliebt,
dasz sie sein zürnen geehrt, und ruhm dem liebling zu geben,
Hellas' bestes geschlecht stürzten zum Orkus hinab.

in der ersten ausgabe folgten hierauf nun gar noch die allerdings groszen anstosz gebenden verse:

Um den heiligen heerd stritt Hektor, aber der fromme
sank dem beglückten, denn ihm waren die götter nicht hold.

Schiller hätte sich aber entschlieszen sollen nicht blosz diese beiden verse, sondern die ganze auf die kämpfe in der Ilias sich beziehende stelle wegzulassen, so schön auch die verse flieszen. er hätte die schönheit doch der wahrheit opfern müssen. das glück des Paris und des Achilles passt gar nicht in den zusammenhang der übrigen gedanken, vor allem nicht zu dem unmittelbar folgenden. dort wird gerade mit groszem nachdruck hervorgehoben, dasz es die eigenschaft des höchsten, des absoluten glücks ist, auch andere glücklich zu machen; in dem verhältnis stehen nun allerdings der dichter und seine leser, der entdecker und die, welche sich die entdeckung aneignen, der herscher und die regierten. was soll aber in solchem gedankenzusammenhang die erwähnung des schlachtenglücks, das nach seiner natur ein lediglich relatives ist, da das glück des einen das unglück des andern hervorbringt. dem liebling soll ruhm zu teil werden, und darum musz Hellas' bestes geschlecht in den Orkus hinabstürzen. gewisz war das ein glück für Achilles, aber nur wenn man das wort glück in dem vulgären sinne nimmt, nach welchem auch ein lotteriegewinnst unter diesen begriff fällt. leider hat diesem fremdartigen excurs auf die Iliaskämpfe auch ein schönes distichon nachträglich von Schiller geopfert werden müssen, das ursprünglich unmittelbar davor stand, aber bei näherer überlegung dem dichter doch in zu grellem contrast mit dem folgenden zu stehen schien, und in der that so erscheinen muste. es heiszt:

Ein geborener herscher ist alles schöne und sieget
durch sein ruhiges nahen, wie ein unsterblicher gott.

wie konnte auch dieses schöne wort da stehen bleiben, wo fast unmittelbar darauf auf die furchtbaren, erbarmungslosen heldenthaten Achills angespielt wird. dasz einige herausgeber gegen Schillers willen dies distichon wieder in das gedicht hineingebracht haben, mögen sie vor ihrem ästhetischen gewissen verantworten.

Abgesehen nun von dieser mythologischen stelle ist der gedanke des gedichtes klar: die höchsten erdengüter, die niemand durch seinen willen erreichen kann, sind bestrickende anmut der äuszeren erscheinung, wissenschaftliche, künstlerische, sittliche genialität und ein angeborenes herschertalent.

Dasz sich Schiller keinen einzelnen repräsentanten aller dieser begabungen vorgestellt hat, braucht kaum bemerkt zu werden, am wenigsten aber hat er an sich selber gedacht, da er gerade meistens

solche vorzüge hervorhob, die er nicht besasz und zuweilen schmerzlich genug vermiszte, oder wenigstens nicht in der art sein eigen nannte, wie er sie hier schildert. das meiste passt aber auf Goethe, an den er ohne allen zweifel bei der conception und ausführung des gedichtes auch oft genug gedacht haben wird. jedenfalls hat man mit vollem recht unter Goethes bild in der Weimarschen bibliothek die ersten vier verse gesetzt, in denen Schiller die schönheit der äuszeren erscheinung als ein geschenk der Venus, das helle, alles klar anschauende denken und die künstlerisch vollendete rede als gaben des Phoebos Apollon und des Hermes bezeichnet, die dem glücklichen das auge geöffnet und die lippen gelöst haben, und die bezwingende macht, die ein mensch durch sein ganzes wesen auf andere ausübt, ein siegel nennt, das Zeus demselben auf die stirne gedrückt habe. das letzte, als praktisches herschertalent aufgefaszt, würde allerdings ja nur in beschränkter weise von Goethe gelten können; aber es ist noch die frage, ob Schiller nicht, so wenig es auf den ersten augenblick einleuchten möchte, dabei auch an rein ideale bestrebungen gedacht, nicht an praktische genialität, ob er nicht an das künstlerische vermögen gedacht hat, die welt der phantasievollen träume nach seinem gefallen zu regieren, etwa wie Rückert den dichter sagen läszt: 'ich bin könig eines stillen volks von träumen, herscher in der phantasien himmelsräumen'. diese parallele allein wäre freilich völlig unzureichend für die von mir ausgesprochene vermutung, aber von groszem belang ist es, dasz Schiller selber in seiner abhandlung 'über naive und sentimentalische dichtung' gerade von den naiven modernen dichtern sagt: 'das siegel des herschers ruht auf ihrer stirn'.* dadurch wird es sehr wahrscheinlich, dasz gerade Goethe in seiner dichtereigentümlichkeit mit diesem verse gezeichnet ist. so ständen denn die vier verse in jeder beziehung mit vollstem recht unter Goethes bilde; denn was in ihnen sonst als höchste vorzüge gerühmt wird, auch die alle herzen gewinnende schönheit, bedarf für Goethe keines beweises:

Selig, welchen die götter, die gnädigen, vor der geburt schon
  liebten, welchen als kind Venus im arme gewiegt,
welchem Phoebus die augen, die lippen Hermes gelöset,
  und das siegel der macht Zeus auf die stirne gedrückt.

aber auch wenn im folgenden von hohen, vollendeten schöpfungen, als gerade der jugend durch göttliche huld zugewiesen, geredet wird, so passt das wohl auf Goethes Götz und Werther und auf eine grosze fülle unsterblicher kleiner gedichte, sicherlich aber nicht auf die 'räuber' und die gedichte der 'anthologie'. von vollendeter kunstform läszt sich bei Schiller doch erst nach Don Carlos und nach den künstlern reden.

---

* dazu vergleiche man auch den vorletzten vers des gedichtes 'der genius', der am schlusse dieser arbeit mitgeteilt ist.

Und wenn am ende des gedichts die höchste künstlerische begabung als eine solche dargestellt wird, die ohne viel reflexion und mühe ihre gebilde schafft, so haben wir unter Deutschlands dichtern wieder keinen andern, an dem wir diese höchste begabung in solcher vollendung kennen, als Goethe. und sollte Schiller selber nicht gerade an ihn gedacht haben, als er die verse schrieb:

> Alles menschliche musz erst werden und wachsen und reifen
> und von gestalt zu gestalt führt es die bildende zeit;
> aber das glückliche siehest du nicht, das schöne nicht werden,
> fertig von ewigkeit her steht es vollendet vor dir.
> jede irdische Venus entsteht wie die erste des himmels,
> eine dunkle geburt aus dem unendlichen meer.

aus Goethes leben haben wir durch seine eigenen mitteilungen kenntnis von solchen productiven augenblicken, die dem entsprechen, was Schiller in seinem gedicht 'das ideal und das leben' von der künstlerischen conception rühmt, dasz schlank und leicht wie aus dem nichts geboren das bild vor dem entzückten blicke stehe. als Goethe auf seiner italienischen reise nach Bologna fuhr, war er in gedanken mit seiner Iphigenie in Delphi beschäftigt, ein drama, das bekanntlich von ihm nicht ausgeführt ist. von diesem künstlerischen sinnen und schauen sagte er bald darauf: 'es gibt im fünften acte eine wiedererkennung, ich habe selbst darüber geweint wie ein kind'. und auch ein andermal, in früherer zeit, als er den weg zwischen Gotha und Erfurt zurücklegend sich mit einer situation in Wilhelm Meister beschäftigte, liesz er die einzelheiten in seiner seele entstehen, so lebendig, so sein herz wie die greifbare wirklichkeit bewegend, dasz er bitterlich zu weinen anfieng. und endlich schrieb er an Schiller, als es sich in der correspondenz von einer rechtfertigung des schlusses von Alexis und Dora handelte, 'von dem unerklärlichen instinct, durch welchen solche dinge hervorgebracht werden'. bezeichnender aber noch und für mich überzeugend ist folgende briefliche äuszerung von Schiller selber über Goethe: 'während wir andern mühselig sammeln und prüfen müssen, um etwas leidliches langsam hervorzubringen, darf er nur leise an dem baume schütteln, um sich die schönsten früchte, reif und schwer, zufallen zu lassen'.

Das höchste nun aber, was als göttliche gabe dem menschen zu teil werden kann, ist nicht die wissenschaftliche, nicht die künstlerische, sondern die sittliche genialität, die tief im herzen ruhende, freudige neigung das gute zu thun, ohne zwang, ohne gebot, ohne kampf, weil es uns natürlich ist so zu handeln, weil die gegenüberliegende handlung oder versäumnis uns widrig und häszlich erscheint. darüber hat Schiller viel in seinen philosophischen schriften verhandelt, in bestimmtem gegensatz gegen Kant, der bei der guten sittlichen that, von einer herzensneigung zum guten nichts wissen wollte und es für gefährlich hielt dieser neigung dabei irgend welchen spielraum zu gewähren.

Schiller dagegen meinte, dasz 'die sittliche vollkommenheit des menschen nur an dem anteil seiner neigung an seinem moralischen handeln erhellen könne. der mensch sei nicht dazu bestimmt einzelne sittliche handlungen zu verrichten, sondern ein sittliches wesen zu sein. nicht tugenden, sondern die tugend sei seine vorschrift, und tugend sei nichts anderes als neigung zur pflicht. erst wenn die sittliche denkart uns zur natur geworden, sei sie geborgen; denn so lange der sittliche geist noch gewalt anwende, so müsse ja der naturtrieb ihm noch macht entgegen zu setzen haben. der blos nieder geworfene feind könne wieder aufstehen, aber der versöhnte sei wahrhaft überwunden'. Kants moral in ihrer rigorosität war ihm eine moral für die knechte, aber nicht für die kinder des hauses. dieser sinn liegt auch in dem epigramm, das freilich Kants ansicht in starker übertreibung wiedergibt:

Immer treibe die furcht den sklaven mit eisernem stabe;
freude, führe du mich immer an rosigtem band.

diese schönheit der seele, diese anmut des sittlichen handelns fand er, wenn irgendwo, im thun und sein der frauen verwirklicht, während der mann im kampfe des lebens, im kampfe mit seinen leidenschaften sich nur zur würde und grösze des moralischen handelns hindurchringen könne und müsse. natürlich hat ihm bei diesem bilde von den frauen vor allen seine eigene frau vorgeschwebt. sie ist es ohne zweifel auch, die er in folgenden versen anredet, wenn er ihren namen auch unter der überschrift Amanda verborgen hat:

Dünke der mann sich frei! du bist es; denn ewig notwendig
weiszt du von keiner wahl, keiner notwendigkeit mehr.
was du auch gibst, stets gibst du dich ganz; du bist ewig nur eines,
auch dein zartester laut ist dein harmonisches selbst.
hier ist ewige jugend bei niemals versiegender fülle,
und mit der blume zugleich brichst du die goldene frucht.

In dem gedicht, in welchem er alle hohen lebensgüter unter den namen 'glück' zusammengefaszt hat, wird dieses höchsten aller güter nur mit folgenden wenigen versen gedacht, in welchen er leider die schönheit, die anmut der seele mit dem griechischen worte 'Charis' um so undeutlicher bezeichnet, weil er kurz vorher dasselbe wort in anderm sinne gebraucht hat:

Grosz zwar nenn' ich den mann, der, sein eigner bildner und schöpfer,
durch der tugend gewalt selber die Parze bezwingt;
aber nicht erzwingt er das glück, und was ihm die Charis
neidisch geweigert, erringt nimmer der strebende mut.
vor unwürdigem kann dich der wille, der ernste, bewahren,
alles höchste, es kommt frei von den göttern herab.

Mit diesen wenigen worten hat er aber hier wohl deshalb diese ernste frage behandelt, weil er bereits drei jahre früher in einem besondern, umfangreichen gedicht, im 'genius', seiner überzeugung und anschauung klaren und beredten ausdruck gegeben hatte. dieses gedicht ist aufzufassen als ein gespräch zwischen ihm selber und

einem jüngern freunde. der freund fragt ihn, ob er sich denn in seinem sittlichen verhalten durchaus von deutlichen, erst durch tiefes nachdenken zu erwerbenden begriffen, von regeln und vorschriften leiten lassen, ob er dem unbewusten triebe misztrauen müsse. der dichter antwortet ihm: 'die poeten singen wohl von einer goldenen zeit, da der dunkle trieb der menschen noch nicht irrte, sondern sicher und stetig auf das gute und schöne gerichtet war. die zeit ist vorbei. vermessene willkür hat den göttlichen frieden der natur gestört, das gefühl entweiht, das orakel in der brust verstummen lassen. nun bedarf es der einsicht und weisheit, um feste normen wieder zu finden.' —

Dann führt der dichter fort, dennoch wenigstens die möglichkeit einer in ungetrübter reinheit empfindenden seele offen lassend, die er sich dann zugleich mit hoher künstlerischer begabung ausgestattet denkt:

Hast du, glücklicher, nie den schützenden engel verloren,
  nie des frommen instinkts liebende warnung verwirkt,
malt in dem keuschen auge noch treu und rein sich die wahrheit,
  tönt ihr rufen dir noch hell in der kindlichen brust,
schweigt noch in dem zufriednen gemüt des zweifels empörung,
  wird sie, weiszt du's gewisz, schweigen auf ewig, wie heut,
wird der empfindungen streit nie eines richters bedürfen,
  nie den hellen verstand trühen das tückische herz —
o dann gehe du hin in deiner köstlichen unschuld!
  dich kann die wissenschaft nichts lehren. sie lerne von dir!
jenes gesetz, das mit ehrnem stab den sträubenden lenket,
  dir nicht gilt's. was du thust, was dir gefällt, ist gesetz.
und an alle geschlechter ergeht ein göttliches machtwort:
  was du mit heiliger hand bildest, mit heiligem mund
redest, wird den erstaunten sinn allmächtig bewegen,
  du nur merkst nicht den gott, der dir im herzen gebeut,
nicht des siegels gewalt, das alle geister dir beuget,
  einfach gehst du und still durch die eroberte welt.

Wer könnte sich der gewalt dieser dichterischen beredsamkeit entziehen, dieser worte voll von einfacher majestätischer schönheit. in ihnen liegt das höchste ideal des menschenglücks, wie es dem gereiften mann und dichter vor der seele stand.

Berlin. Franz Kern.

## 30.

## SIND IN DEN ÜBERSETZUNGEN AUS DEN GRIECHISCHEN UND RÖMISCHEN DICHTERN DIE ANTIKEN VERSMASZE BEIZUBEHALTEN?

Die beantwortung dieser frage scheint wesentlich davon abzuhängen, was man unter übersetzung versteht. zwar scheint das sehr einfach und klar zu sein. man fordert, dasz der ideengehalt des originals in einer diesem ideengehalte ursprünglich fremden sprache

völlig erschöpfend und ganz adäquat wiedergegeben werde. bei wissenschaftlichen werken und solchen, in welchen inhalt und form nicht unmittelbar verschmolzen ist, wird diese forderung leichter zu befriedigen sein. in der poesie sind ideengehalt und form so miteinander verschmolzen, dasz es fast unmöglich zu sein scheint, in einer fremden sprache die identität von inhalt und form wieder zu geben. die aufgabe ist in der that eine nicht zu lösende, wenn man den begriff streng faszt. man wird nur annähernd erreichen, was man wünscht. der übersetzer steht dem original gegenüber gleichsam wie in der peripherie eines kreises. die kreise des originals und der übersetzung decken sich nie concentrisch. nur eine annäherung findet statt. eben deshalb musz es auch von jeder poesie mehrere gleich gute übersetzungen geben können. man könnte zwar mit recht sagen, diejenige übersetzung wird die beste sein, die von der mit dem gedankengehalt verwachsenen form des originals möglichst wenig opfert. aber um das mögliche zu bestimmen und genau zu wissen, was möglich ist, wird man als masz natürlicherweise nicht allein die grenzen der virtuosität des künstlers in betracht ziehen, sondern vor allem den geist der nationalität, der sprache, in welcher die übersetzung zu erscheinen hat. dasz man diesem genius keine gewalt anthun dürfe, wird theoretisch allgemein anerkannt und es hat sich auch insofern praktisch bewährt, als mehrfache versuche, die dem geist unserer sprache entschieden widerstreben, von der öffentlichen meinung längst verurteilt worden sind. aber durch diese bestimmung scheint es fast, als würde die ganze frage in das gebiet des geschmacks, d. h. der subjectiven ansicht von dem, was sich ziemt, entrückt, und wir dürften kaum hoffen zu einem sichern resultate zu gelangen, zumal da die Deutschen von jeher nicht so sehr an ihrer eignen nationalität mit berechtigtem stolz festgehalten haben, sondern auch in ihrer litterarischen thätigkeit besonders in der bekannten periode des romanticismus die fremdländischen poetischen werke in derselben form wiedergeben zu können meinten. jedenfalls machte sich in manchen einzelheiten trotz alledem der deutsche sprachgenius geltend. ich will nicht unseren Schiller allein als maszgebend hinstellen, der in seiner herrlichen übersetzung der beiden gesänge der Aeneide, sowie in der modernisirten reproduction der Euripideischen Iphigenie in Aulis und in der übersetzung von Racines Phädra die deutschen formen mit sicherer meisterschaft beibehielt. das steht ohne zweifel fest, dasz die meisterwerke der französischen tragödiendichter in Deutschland nie in undeutschen alexandrinern wiedergegeben worden sind. ebensowenig wird sich ein deutscher übersetzer erlauben, die italienischen ottave rime mit lauter weiblichen reimen zu übersetzen und in ähnlicher weise auch die englischen männlichen reime in der deutschen sprache beizubehalten. aber in der wiedergabe der altgriechischen und römischen dichtungen hat im allgemeinen eine arge selbsttäuschung statt gefunden: es ist wohl kaum erforderlich das system der deutschen

metrik hier ausführlich zu erörtern. es ist hinreichend erwiesen und anerkannt, dasz in unserer heutigen poetischen sprache die rhythmischen hebungen und senkungen mit dem sprachlichen hoch- und tiefton regelmäszig zusammenfallen, und dasz alle versuche die quantität der silben abgesehen von diesem hochton zur geltung zu bringen sich auf die sparsame benutzung der bedeutsamsten tief- oder nebentonigen silben beschränken. wir haben bekanntlich auf das im mittelhochdeutschen bestehende recht zwei hebungen unmittelbar nebeneinander zu stellen verzichtet (vgl. den vers aus dem nibelungenliede

Dáncwart dér vil snélle, von Métzen Órtwín).

alle rhythmische manigfaltigkeit beruht bei uns abgesehen von der zahl der hebungen wesentlich darauf, ob die senkungen aus einer oder aus zwei silben bestehen. durch dieses zusammenfallen der rhythmischen hebungen und senkungen mit dem prosaischen wortaccent werden bekanntlich unsere deutschen sogenannten iamben und trochäen viel regelmäsziger, aber auch unendlich viel einförmiger als die unabhängig vom wortaccent, nur aus gezählten silben bestehenden verse der romanischen sprachen; somit ist es für uns unmöglich italienische verse wie z. b.

S'armò d'Asia e inveno Libia il popol misto

in völlig adäquater form wiederzugeben, ebensowenig einen französischen vers wie:

Et par droit de conquête et par droit de naissance,

obgleich bekanntlich die Franzosen ihre aussprache am liebsten ganz accentlos hören lassen. unsere schauspieler haben mit recht, um die einförmigkeit unserer poetischen rhythmik zu beseitigen, grundsätzlich in ihrem vortrage die verse möglichst beseitigt, und die selbsttäuschung der sogenannten treuen übersetzungen liegt schon hierdurch klar zu tage. noch mehr tritt dies hervor bei der altrömischen poesie, in welcher vorzugsweise ein gegensatz des prosaischen wortaccents und des versrhythmus gesucht wird. so im hexameter

Itáliam fáto prófngns Lavinaqne venit

und in jedem guten pentameter

Arma nec andíssem corde micante túbam,

und so wird auch in der alcäischen strophe grundsätzlich der dritte vers so gebildet:

Di mnlta (n e g l é c t i) dederunt.

alles dies, und ich könnte noch viele einzelheiten anführen, kann die deutsche sprache nicht nachbilden.

Ein unendlich viel mehr einschneidender unterschied unserer

deutschen modernen metrik von der antiken griechischen und römischen ergibt sich, wenn wir die musikalische behandlung des poetischen textes ins auge fassen. die moderne musik verfährt bei der melodisierung eines poetischen textes mit fast unumschränkter freiheit; silbenlänge und silbenkürze ist ihr gleichgültig, nur in beziehung auf den silbenaccent kann sie nicht umhin, einige schranken anzuerkennen. nach einem ganz andern princip verfährt die musische kunst der alten. sie nimmt bei der behandlung des sprachlichen rhythmizomenons auf die sprachliche prosodie die strengste rücksicht; die sprachliche kürze musz auch im rhythmus der musik eine kürze und ebenso die länge eine länge bleiben, nur dasz die zeitdauer der kürze und ebenso der länge nicht überall dieselbe ist. (so bei Westphal 'system der antiken rhythmik' s. 179.) dasz demnach z. b. die Mendelssohnschen compositionen der Sophokleischen chorlieder auch nicht im entferntesten der antiken kunst entsprechen, ist jedem kenner der antiken kunst bekannt. leider sind die verfasser der am meisten verbreiteten übersetzungen der antiken poesien philologisch nicht gründlich genug mit den gesetzen der antiken metrik, wie sie durch Rossbach und Westphal vor etwa zwanzig jahren und später noch gründlicher durch J. H. Schmidt mit entschiedenem erfolge untersucht und festgestellt sind, vertraut geworden oder hegen selbst noch zweifel an den ausgezeichneten forschungen dieser gelehrten. sie halten sich an die äuszeren formen und scheinen ganz zu verkennen, dasz die deutschen sogenannten hexameter, wenn auch nicht musikalisch doch sogar in dem declamatorischen vortrage nicht wie bei den Griechen im gleichen tacte, d. h. $^2/_4$- sondern im $^3/_8$tacte aufgefaszt werden, dasz sie also nur dem scheine nach nicht aber dem wesen und werte nach dem antiken hexameter gleichkommen. ebenso verhält es sich mit unseren sogenannten iamben. welches deutsche ohr hört z. b. in Schillers worten:

Durch diese hohle gasse musz er kommen

den bei den griechischen trimetern durchgängig festgehaltenen $^3/_8$tact?

Das hat der geniale dichter, der in seiner poesie mit mehr talent als die meisten übersetzer selbst die antiken odenformen, namentlich die alcäische strophe zwar mehr rhetorisch als musikalisch benutzt hat, ich meine Platen, instinctiv selbst empfunden, wenn er sagt:

Weil der hexameter episches masz der Hellenen gewesen,
meinst du, er sei deshalb Deutschen ein episches masz?
nicht doch! folge des wissenden rat! zu geringen gedichten
wend' ihn an! Klopstock irrte, wie viele mit ihm.

aber ich will nicht im einzelnen hier weiter den groszen unterschied der antiken und der deutschen metrischen form beweisen und ausführen; mehr gewicht lege ich auf den nationalen geistigen inhalt der verschiedenen dichtungen, und ich behaupte, ohne das mit logi-

schen gründen beweisen zu wollen, dasz gerade so, wie z. b. die Goetheschen balladen 'der erlkönig' oder 'der fischer' in keiner romanischen sprache mit gleicher metrischer form wiedergegeben werden können, so auch die hellenischen und römischen dichtungen nicht in der deutschen sprache in derselben form verstanden werden können. ich halte fest an dem grundsatze meines verstorbenen freundes Tellkampf, der da sagte:

> Willst du fremde dichtung treu erfassen,
> muszt von ihrem geist dich leiten lassen,
> willst du sie in deine heimat tragen,
> muszt den geist des eignen volkes fragen.

ich selbst glaube durch langjährige studien den nationalen geist der antiken dichtungen einigermaszen erfaszt zu haben und bin davon überzeugt, dasz z. b. in der Vossischen übersetzung des Homer auch abgesehen von der nicht hellenischen metrischen form der Homerische geist nicht lebt, und dasz auch von den verschiedenen übersetzungsversuchen der Horazischen episteln und satiren nur die Wielandsche übersetzung dem Horazischen genius nahe kommt. ich selbst habe es versucht, einige dramatische meisterwerke der hellenischen tragödie in deutsch-modernen formen zu reproducieren und habe verschiedentlich in vorlesungen vor den versammelten deutschen philologen von den koryphäen unserer wissenschaften ein meine erwartungen weit übersteigendes lob geerndtet. dasz meine bei Rümpler in Hannover und bei Cotta in Stuttgart erschienenen übersetzungen der Sophokleischen tragödie 'Oedipus in Kolonos', der Aeschyleischen trilogie, der Sophokleischen Antigone und der Euripideischen Medea nicht in der von den buchhändlern erwarteten weise abgesetzt sind, schreibe ich wesentlich dem umstande zu, dasz die schüler meine übersetzungen zur präparation wenig gebrauchen können und dasz die halbkenner der antiken poesie mit der von mir gewählten dem deutschen sprachgenius entsprechenden form nicht zufrieden sind. leider bleiben darum auch meine poetischen übersetzungen der Aeschyleischen tragödie 'der gefesselte Prometheus', des Sophokleischen 'könig Oedipus' und 'Philoktet', der Euripideischen 'Iphigenie in Tauris' und 'der Phoenikerinnen' als manuscripte noch ungedruckt liegen, obgleich sie in einigen von mir öffentlich vorgetragenen dramatischen vorlesungen nicht ohne beifall begrüszt worden sind. das nach den Homerischen grundzügen von mir ausgeführte heldengedicht von 'Odysseus' heimkehr und rache' (bei Rümpler erschienen) macht allerdings nicht den anspruch einer übersetzung, sondern sollte mehr eine selbständige dichtung sein, die freilich ihren ideengehalt von dem gröszten allor dichter entlehnt hat. einige proben von übersetzungen anderer römischer und griechischer dichtungen habe ich in den bei Meier in Braunschweig erschienenen und meinen freunden zur erinnerung gewidmeten 'poetischen kleinigkeiten' abdrucken lassen. und zum beweise, dasz ich in den geist der antiken dichtung einigermaszen eingedrungen bin, habe ich eine lateinische

übersetzung von Goethes ballade 'der fischer' geliefert, wie sie meiner unmaszgeblichen meinung nach ein Properz oder Ovid etwa aufgefaszt haben würde. sie lautet so:

Fluminis umbroso residens in margine pulcher
pisces tentabat decipere arte puer.
nondum is sollicito praecordia tactus amore
securus ludit totus in arte sua.
qui vitreas dum spectat aquas, intentus et hamis
quae nova iam quaerit praeda subesse queat:
en subito surgunt fluctus, strepitus fit et undis
humens exsistit candida nympha suis
et canit illa: 'dolo cur insidiatus iniquo
gentibus intendis tristia fata meis?
quid meruere vagi pisces, ut arundine falsa
improbus ad solis lumina dura trahas?
tu tamen, heu, nostras, si noris piscibus udis
quam bene sit, malis ipse venire in aquas.
nonne etiam cursu fessus sol ipse diurno
caeruleae in gremium Tethyos usque redit?
lunaque nonne vides, ut laeto splendeat ore,
humida cum surgunt cornua ab oceano?
divini effigiem nonne aetheris hic quoque cernis?
denique num frustra Te Tua imago vocat?'
sic ait, et surgunt fluctus, strepitus fit et aucta
ad pueri nudos alluit unda pedes.
huius at ignota flagrant tum pectora flamma,
ac quasi iam sponsum sponsa puella vocet,
ingenti desiderio percussus et amens —
dum dea blandiloquis accinit uda sonis —
labitur, en, animone volens an tractus ab illa
et mersus primo fata ab amore trahit.

die idee, dasz die wassernymphen einen schönen sterblichen in ihr nasses haus herabziehen, liegt bekanntlich der hellenischen mythologie nicht fern (Hylas). so war es möglich, diese schöne ballade versuchsweise in antike formen zu kleiden. der 'erlkönig', oder wie er ursprünglich wohl genannt wurde, Alberich oder romanisch Oberon, ist dagegen eine der antiken mythologie völlig fremde figur, und die Goethesche ballade würde sich unmöglich in antiker form wiedergeben lassen. vor zeiten war nicht nur in England, sondern auch auf unsern deutschen gymnasien die lateinische und griechische versification ein beliebter unterrichtszweig und wenn diese übung nicht heut zu tage ziemlich in verfall geraten wäre, so würde ich aus meiner langen praxis eine reihe ganz interessanter studien meinen collegen vorlegen können.

G.

## 31.

LES COLLOQUES SCOLAIRES DU SEIZIÈME SIÈCLE ET LEURS AUTEURS (1480—1570) PAR L. MASSEBIEAU. Paris 1878. 254 s. 8.

Es sind bereits einige jahre seit dem erscheinen dieses buches vergangen und noch hat es bei uns keine beachtung gefunden. darin teilt es das schicksal mancher anderen monographien, die in der neuesten zeit von den ernsten studien der Franzosen auf dem gebiete der lateinischen philologie zeugnis geben. Thurots, des jüngst verstorbenen, notices et extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au moyen âge 1868 stecken in den verhandlungen des instituts für viele verborgen: auch der verf. des hier anzuzeigenden buches hätte aus ihm für den graecismus des Évrard von Béthune s. 21 reiche belehrung schöpfen können. die untersuchungen von Hauréau über Joannes de Garlandia sind in demselben sammelwerke erst 1879 erschienen; in demselben jahre in Paris auch Sam. Bergers dissertatio critica de glossariis et compendiis exegeticis quibusdam medii aevi; beide konnten von unserm verf. noch nicht benutzt werden. dagegen hat derselbe hrn. Boucherie schon 1877 aufmerksam gemacht auf die mit groszer prätension beanspruchte und doch unserm M. Haupt gegenüber ganz unberechtigte priorität in der herausgabe der καθημερινὴ ὁμιλία (vgl. notices et extr. XXVII s. 459). hier ist unser verf. als maitre de conférences à la faculté de théologie protestante in Paris und seine abhandlung als thèse bezeichnet, d. h. als doctordissertation nach deutschem begriff, aber in französischem umfange.

Das buch zerfällt in zwei ungleiche teile. der erste s. 11—62 behandelt le latin considéré comme langue vivante au XVI[e] siècle et l'origine des colloques und ist nicht blosz der kürzere, sondern auch der schwächere. er zerfällt in fünf capitel: das erste handelt du domaine de la langue latine un peu avant le renaissance (seltsame zeitbestimmung), das zweite bespricht le latin avant la renaissance, das dritte la renaissance, das vierte la conversation, das fünfte gibt ein tableau de l'histoire des colloques. man wird sich getäuscht finden, wenn man in dem ersten capitel nicht etwa eine geschichte, sondern nur ausreichende andeutungen über die verbreitung der lateinischen sprache suchen wollte. die übertriebenen lobsprüche aus Vallas elegantiae bieten dafür keinen ersatz und veranlassen auch den verf. nur zu einigen ganz oberflächlichen bemerkungen über die herschaft des latein in Ungarn, wo es erst in neuester zeit durch magyarischen fanatismus seine allgemeine geltung verloren hat. der einflusz der kirche wird flüchtig erwähnt. über das, was der verf. von den lateinischen predigten sagt (s. 14), läszt sich streiten. jedenfalls haben die geistlichen bis an das ende des sechszehnten jahrhunderts die entwürfe zu ihren predigten meist in lateinischer sprache niedergeschrieben (so unser Geiler), die dann in der volkssprache

gehalten und nachher in derselben niedergeschrieben sind. treffend ist die bemerkung über den ausgedehnten gebrauch des lateinischen in den universitätsstädten. schon der zusammenflusz der studierenden aus verschiedenen ländern bedingte die anwendung einer für alle verständlichen sprache (für die studenten war das latein obligatorisch) und veranlaszte auch den gebrauch derselben bei diejenigen, welche mit ihnen zu thun hatten, bei kaufleuten, pergament- und papierhändlern, briefboten und selbst die kleinen bettler brachten ihre bitte lateinisch an: date bonis pueris panem pro deo. das zweite capitel beginnt mit einer kurzen charakteristik des durch solchen misbrauch entstellten lateins, das von classischer ausdrucksweise weit entfernt war. der wortschatz wuchs durch neue schöpfungen. zuerst die scholastik mit ihren dialektischen spitzfindigkeiten zwang dazu; sie ist es, welche die syntaktischen gliederungen erneuerte. auch die rechtswissenschaft brachte mit neuen begriffen neue wörter und wortformen. die sprache war nicht tot, sondern noch immer lebendig und bildsam, aber diese bildungen erinnerten nicht mehr an die classischen formen der alten Römer. hier hätte der verf. auf die lexicographie, grammatik, besonders auf die modisten eingehen und namentlich den gebrauch der glossarien schon aus dem classischen altertum entwickeln sollen, aber er thut es nicht und begnügt sich mit der ungenauen erörterung über zwei männer, die allerdings bei einer allgemeinen betrachtung nicht auszuschlieszen waren. der eine ist Eberhardus Bethuniensis d. h. Evrard (der verfasser schreibt Ebrard) von Béthune in der grafschaft Artois, der 1212[1] den graecismus schrieb und deshalb kurz als Graecista bezeichnet wird: c'est à la fois un vocabulaire et une grammaire. la grammaire débute par un traité des figures, dont les noms sont tirés du grec, heiszt es s. 21. das passt nicht zu dem plane, welchen Evrard selbst in der vorrede entwickelt hat: dictionum significationes, significationum differentias, in quibus scilicet dictiones conveniunt et in quibus a se differunt... proposui declarare. secundum Donati ordinem executus primo de nomine, secundo de pronomine tractans et sic deinceps stilum acuere predestinavi. de figuris metaplasmi et de figuris scematis, de figuris tropi et de figuris barbarismi et soloecismi, de coloribus rethoricis versuum, de pedibus metrorum, de commutatione litterarum, de nominibus monosillabis, cuius generis sint ea, de nominibus musarum et gentilium, de nominibus extortis a greco secundum alphabetum. also nur der letzte abschnitt rechtfertigt den titel, welchen der verfasser selbst seinem buche gegeben hat. 1328 wurde es in Toulouse, 1366 in Paris, 1389 in Wien als lehrbuch eingeführt und war schon vor 1270 commentiert. es trat mit dem doctrinale Alexanders an die stelle des Donat und Priscian und muste von den studierenden vor der erlangung des baccalaureats absolviert sein. die verschiedene einteilung in den

[1] Böcking in den supplem. operum Hutteni II s. 360 rechnet 1124 aus den worten anno milleno centeno bis duodeno heraus.

handschriften gibt Thurot notices s. 525 an; sie weichen von den alten drucken wesentlich ab. die drei von M. angeführten beispiele für figuren, griechische ausdrücke und für synonymik genügen nicht zur charakteristik des vielgebrauchten buches, das durch seine verse zur einführung sich empfohlen hatte. von diesem versificierten lehrbuche wendet sich der verf. zu einem prosaiker Joannes de Garlandia[1], 'Anglia cui mater fuerat, Gallia nutrix', 1229—1232 lehrer in Toulouse, dann in Paris, dessen dictionarius er besonders lobt und als eine art vorläufer der colloquia betrachtet. das ist er nun nicht, sondern vielmehr ein fortsetzer zahlreicher sammlungen de utensilibus. diese absicht kündigt der verf. in dem hier s. 25 nicht ganz genau abgedruckten vorworte an. dictionarius dicitur libellus iste a dictionibus magis necessariis, quas tenetur quilibet scolaris non tantum in scrinio de lignis facto, sed in cordis armariolo retinere, ut ad faciliorem orationis constructionem et enuntiationem perveniat. von den drucken kennt der verf. nur den bei Géraud: Paris sous Philippe le Bel (1837) s. 585—612; er hätte auch andere anführen können bei Kervyn de Lettenhove annales de Bruges 1854, bei Wright vocabularies (1857) s. 120—134, bei Scheler lexicogr. lat. du XII et du XIII siècle s. 18—83 (1867). der dictionarius beginnt mit den vulgaria, den membra humani corporis, dann sollen die instrumenta urbana et rustica folgen und bei einem spaziergange durch Paris werden die handwerker namentlich in ihren beziehungen zu den scolares besprochen, bei den zimmereinrichtungen die instrumenta clericis necessaria und die mulieribus convenientia, schlieszlich kommen namen von tieren, pflanzen, häusern und schiffen. dasz ein solches buch den bedürfnissen der schule dienen sollte liegt auf der hand, aber mit den colloquia hat es nichts zu thun. das erklärt auch der verf. ce n'est pas encore le dialogue, mais ce n'est plus le vocabulaire. warum nicht? alle sachlich geordneten vocabularien geben gleiches, nur nicht in so ansprechender form. ganz im unklaren ist der verf. s. 23 über den sogenannten Cornutus. es ist nicht der alte scholiast, der diese 42 hexameter gedichtet hat (denn es sind nicht etwa distichen à double sens, à double point und deshalb genannt des cornes des boeufs), sondern eben jener Joannes de Garlandia, der seltene lateinische und latinisierte griechische wörter erklärt. es ist unter dem titel distigium schon im fünfzehnten jahrhundert viermal gedruckt (Zwolle 1481, Hagenau 1488 und 1489 und in Paris o. j.), weil man es häufig in den schulen las. Erasmus klagt quale saeculum erat hoc, quum magno apparatu disticha Ioannis Garlandini adolescentibus operosis et prolixis commentariis

[1] was Böcking supplem. oper. Hutteni II s. 376 über ihn berichtet, ist oft unrichtig, auch Hauréau in den notices et extraits XXVII 2 s. 1—86 kommt zu keinem abschlusz, weil viele grammatische schriften unter seinem namen giengen und noch immer gehen. über die lebensverhältnisse hat Gatien-Arnoult, Jean de Garlande, docteur régent de grammaire à Toulouse 1866 geschrieben.

enarrabantur! solcher commentare bedurfte es auch zum verständnis der schwer verständlichen dichtung, aus der die beiden ersten verse s. 23 also angeführt werden:

> cespitat in faleris ipus blattaque supinus,
> glossa velut temeto labat hemus infatuato.

ipus, auch ypus, ist ἵππος, hemus soll οἶμος sein und die sprache bedeuten, während γλῶσσα die zunge ist. sonst brauchen wir nur infatuato zu trennen 'in fatuato' und cespitare aus mittelalterlichem latein durch straucheln erklären, so erhalten wir für den ersten vers den gedanken: es strauchelt das rosz in seinem schmuck und stolz auf purpurdecken; für den zweiten: wie die zunge vom wein anstöszt, so stolpert die rede bei dem thoren, denn fatuari ist dem mittelalter sehr geläufig. auch dieses distigium hat Wright aus einer schlechten handschrift des fünfzehnten jahrhunderts 1857 in den vocabularies s. 175 abdrucken lassen, aber vermengt mit einer andern dichtung. vgl. Scheler olla patella vocabulaire latin versifié (Gand 1879) s. 6. unser verf. beklagt, dasz die nationalbibliothek in Paris keine der alten ausgaben besitze und setzt hinzu c'est un vide à remplir, puisque il s'agit d'un auteur français. das ist er nicht, obgleich ihn die Benedictiner in der hist. litt. de la France VIII s. 83—85 dazu gemacht haben. schon der vorher angeführte vers spricht dagegen und in den exempla honestae vitae sagt er gleichfalls:

> Anglia, processi de te, cui cesserat orbis,
> Angelus accessi Parisiusque fui,
> Parisius vici cum sit Garlandia nomen
> agnomen florens contulit illa mihi

und zeigt dadurch, dasz eine strasze in Paris (rue de Garlande) ihm den zunamen verschafft habe. in jener strasze mag er seine schule gehabt haben. Parisius für Parisiis ist in jener zeit oft gebraucht.

Das dritte capitel, la renaissance überschrieben, zeigt, dasz der verf. geringe kenntnis von dieser wichtigen zeit hat. was nützen die namen von Petrarca, Poggio, Filelfo und Valla, wenn von dem ersten nur gesagt ist, er habe im vierzehnten jahrhundert tant de manuscrits entdeckt und surtout les institutions oratoires de Quintilien, qui devinrent le manuel des maitres et contribuèrent peut-être plus qu'on ne pense à la nouvelle direction des esprits, da doch sein hauptverdienst auf Cicero sich bezogen hat und Quintilian von Poggio 1416 in St. Gallen gefunden und eigenhändig in Konstanz abgeschrieben ist. Quintilian wurde allerdings die grundlage für die pädagogischen schriftsteller des italienischen humanismus. von den entdeckungen Poggios werden Plautus und Lucrez hervorgehoben, aber um den komiker hat dieser sich nicht verdient gemacht (Ritschl. opusc. II s. 5), einen Lucrez hat er allerdings 1417 an Niccoli geschickt, aber das gedicht war schon vorher bekannt und woher seine abschrift stammt sagt er nicht. Filelfo, Valla et tant d'autres müssen sich mit der leeren phrase begnügen n'atten-

dirent pas la prise de Constantinople pour se tourner du coté de l'antiquité et pour s'abreuver à ses sources avec un véritable enivrement. noch oberflächlicher sind die bemerkungen über die anfänge des humanismus in Deutschland. der verf. läszt ihn beginnen mit Agricola, qui s'était formé en Italie. er hatte Gaza gehört und Guarino und durch seine lateinischen reden und sein citherspiel die aufmerksamkeit auf sich gezogen. wenn es weiter heiszt: reclamé comme Philelphe par deux villes, il se partagea entre Heidelberg et Worms. 'mais, nous dit Bayle, ses auditeurs de Worms étant plus fait aux chicaneries de la dialectique qu'aux belles lettres n'avaient pas le tour d'esprit qu'il souhaitait' so ist dabei vieles zu berichtigen. Agricola wollte sich niemals durch ein amt binden lassen; malui adhuc retinere quietem meam et in libertate hac permanere sagt er in den lucubrat. s. 184 und hart spricht er sich ebenda s. 208 über die schule aus, die res acerba, difficilis, morosa aspectuque ipso et accessu tristis et dura, ut quae flagris, lacrymis, eiulatu perpetuam carceris faciem prae se ferat.[3] die universität Heidelberg würde seiner öffentlichen lehrthätigkeit die grösten schwierigkeiten bereitet haben, weil die dortige artistenfacultät noch ganz in den banden des scholasticismus lag und in Worms, wo 1482 Joh. v. Dalberg zum bischof ernannt war, bot sich für Agricola wohl keine gelegenheit zum öffentlichen lehren. seine wahre sehnsucht drückt er aus in den worten: ubi tempus impartiendum studiis? ubi otium, ubi quies ad aliquid inveniendum vel excudendum necessaria? noch mehr scheint er in der alten Römerstadt Ladenburg verweilt zu haben, wo sich die reiche Dalbergsche familienbibliothek befand und in dem hofe der bischöfe von Worms aufgestellt war, den Heidelberger gelehrten allgemein zugänglich. die worte Bayles beruhen auf einem briefe an Hegius, der aus Worms datiert: occupant me studia domini (d. h. des bischofs), quamquam parum, quia parum vacat iis propter multitudinem studiorum. die scholastici artium verwenden ihre zeit auf sophistische cavillationes und nur angustissimum et velut subsecivum diei fragmentum auf classische studien. der auch hier erwähnte brief an Babirianus vom jahre 1484 de formando studio entspricht seinem rufe nicht. die vollste anerkennung seiner verdienste um das latein sprechen Erasmus in dem adagium: quid cani et balneo, und Melanchthon in einer declamatio (CR. XI s. 438) aus; die grabschrift von Ermol. Barbaro ist allbekannt. s. 30 heiszt es weiter: il a pour successeurs d'abord son disciple Hégius, puis Érasme, so vergiszt der verf., dasz Hegius wohl ein freund, aber nie ein schüler des Agricola

[3] abhorrebat R. Agr. a publico docendi munere neque erat in academia Heidelbergensi professor ordinarius. libertatis enim plus aequo amans conduci se non est passus neque obligari stipendio publico ad tradendas liberales disciplinas. docuit itaque pro lubitu quos et quando voluit sive Heidelbergae sive Wormatiae comitatus episcopum, apud quem hospitari solebat. bei Hautz gesch. der univ. Heidelberg I s. 326.

gewesen ist und dasz nur Erasmus ihn so genannt hat. den kampf der alten schule gegen diese humanistischen neuerer will der verf. nicht erzählen, er bringt dafür einige lesefrüchte von seinen studien über die colloquienschreiber, stellen aus einer rede Mosellans über die kenntnis der sprachen und aus Vives' schrift de tradendis disciplinis, welche mit der vorliegenden untersuchung keinen zusammenhang haben, auszer dasz sie hinführen auf das latein als mittel allgemeiner verständigung und deshalb notwendiges bedürfnis bei der wanderlust der humanisten. die beispiele dafür sind zahlreicher als die s. 36 angeführten, wo der gemahl der Olympia Morata Andreas Grunther statt Gründler heiszt. ganz ungehörig sind s. 40 die angaben der verfasser von schriften über civilitas morum. der erwähnte Adamarius existiert nicht; Reinhard, welcher das büchelchen des Erasm. in dialogische form gebracht hat, stammte aus Hadamar (Hadamarius).

Das vierte capitel la conversation soll die grundlage der untersuchung geben, indem es auf den zweck der colloquia und ihren ursprung eingeht. hier liegt das πρῶτον ψεῦδος, indem der verf. die reinigung der im mittelalter verdorbenen sprache als zweck derselben aufstellt. s. 52 ils cherchaient, on ne saurait trop le redire, à purifier la langue latine autant qu'à en répandre l'usage, natürlich nicht des lateins überhaupt, sondern des von der barbarei des mittelalters gereinigten lateins. nur von diesem standpunkte kann man die erwähnung der erfolgreichen thätigkeit H. Bebels in Tübingen seit 1500, des Cornelius Crocus, dessen farrago sordidorum verborum wohl mit Erasmus und sicher schon 1520 erschienen war, und von Cordiers sammlung 1530 entschuldigen. lateinischsprechen war durch die reglements der schulen angeordnet; man lernte es durch die übung und die lectüre. Terenz, Plautus, Ciceros briefe und die satiren des Horaz boten auch den verfassern der colloquien ihren stoff, diese sind aus der praxis der schule allein hervorgegangen. das ist der neue gedanke, bei dem der verf. nur hätte sagen sollen: aus der praxis für die schule, denn mehrere verfasser sind nicht im schulamte gewesen. aber er muste sich so ausdrücken, um die anknüpfung an das altertum in der καθημερινὴ ὁμιλία abzuweisen. dasz die colloquienschreiber diese samlung nicht gekannt haben, glaube ich gern, aber nicht deshalb, weil sie davon in ihren vorreden nichts erwähnen. hat doch der gelehrte professor von Montpellier Boucherie, der die von ihm auf Pollux getauften sammlungen 1872 in den notices et extraits veröffentlichte, auch nichts von den früheren drucken dieser sammlung gewust, während sie 1871 dem deutschen herausgeber Haupt wohl bekannt waren und erst unser verfasser seinen landsmann darauf aufmerksam gemacht hat.

Bei so falscher voraussetzung konnte auch das tableau de l'histoire des colloques, welches das fünfte capitel bietet, nicht anders ausfallen. Italien konnte keinen anteil daran haben, weil die Italiener quotidiano sermone immundo utuntur. war es etwa in Deutschland

anders? ist etwa das manuale scolarium qui studentium universitates aggredi ac postea in eis proficere instituunt besser geschrieben? der verf. sagt richtig la langue en est à peine latine. und eine gleich rohe form zeigen auch andere colloquia scholastica, deren kenntnis freilich dem verf. ganz entgangen ist. denn gesprächsbüchlein erscheinen schon im frühern mittelalter: ein fränkisches aus dem neunten jahrhundert für den täglichen verkehr eines reisenden zusammengestellt (herausgegeben von W. Grimm 1849. 1851, und von Weinhold 1872), ein angelsächsisches aus dem zehnten jahrhundert bei Wright und bei Thorpe, jedoch diese liegen hier fern. aber im fünfzehnten jahrhundert werden solche schulbücher zunächst für prinzen häufig, so für den prinzen Ladislaus Postumus 1446 in Melk zusammengestellt (vgl. Keihlinger in dem progr. des obergymn. in Melk 1860); für den nachmaligen kaiser Maximilian, wodurch der prinz in den stand gesetzt werden sollte stets schlagfertig mit einem kernspruche zu replicieren (herausgegeben von G. Zappert in den abh. der Wiener akademie 1858 s. 193), und für denselben prinzen auch eine chrestomatische zusammenstellung von einem Wiener geistlichen. dem gebiete, auf dem sich unser verfasser allein bewegt, gehört an Paul Niavis (Schneevogel), der durch seine lehrbücher bei den anhängern der mittelalterlichen sophistik in groszem ansehen stand.[4] unter diesen ist auch ein latinum ideoma pro parvulis editum, welches in Leipzig bei Konr. Kachelofen wiederholt gedruckt ist. es sind Leipziger schülerverhältnisse, die in 14 gesprächen behandelt werden und darum auch ein culturgeschichtliches interesse gewähren. hierher gehört ferner Laurentius Corvinus Novoforensis[5] (Rabe von Neumarkt in Schlesien), auf den Celtis besonders eingewirkt hat. sein latinum idioma ist von 1506—1523 (gestorben ist er 1527) zwölfmal erschienen und bietet acht längere gespräche über Breslauer verhältnisse. hätte unser verf. diese schriften gekannt, so würde er nicht auf jene absicht, die reinigung der sprache, gekommen sein, noch mit der pädologie des Mosellanus begonnen haben. die dialogische form lag schon in dem Donatus minor vor, der jahrhunderte hindurch als grundlage des lateinischen elementarunterrichts gedient hat; sie erscheint auch in den lehrbüchern karlingischer zeit und berührte also die schule vielfach. — In der aufzählung der colloquia s. 59 wird die weglassung des Erasmus motiviert mit den worten sur ces colloques tout a été dit; die ihm entgegengestellten colloquia des Crocus von Amsterdam hat er umsonst gesucht; Sturms neanisci (1570) sind bei dem brande der Straszburger bibliothek vernichtet (dabei der seufzer les malheurs de la dernière guerre caussent des vides jusque dans notre humble travail). unbegreiflich ist es, warum Jonas philologus 1529 weggelassen ist. il ne mérite pas une étude

[4] vgl. Böcking supplem. operum Hutteni II s. 492, wo es senatui Kempnizensi heiszen musz, denn in Chemnitz war Niavis 1485 rector geworden.

[5] Böcking supplem. operum Hutteni II s. 351.

particulière. doch nicht, weil sich keine nachrichten über sein leben finden lieszen? dürfte er den lesern nicht interessant sein schon aus dem grunde, den der verf. s. 60 angibt, il nous interesse par quelques détails sur l'école de Deventer. sein dritter dialog über den lehrplan und über die schriftlichen übungen durfte auf gröszern anteil rechnen als manche der nachher gegebenen auszüge. so beginnt unser verf. mit Mosellan und schlieszt mit Cordier, überall in scharfen zügen ein lebensbild jedes verfassers, eine schilderung der in den gesprächen uns entgegentretenden verhältnisse, schlieszlich auch eine beurteilung der lateinischen darstellung gebend. das ist der inhalt des zweiten, umfangreichen teiles seines buches: les colloques et leurs auteurs s. 65—243.

Mosellanus eröffnet den reigen; er ist mit besonderer vorliebe und fast panegyrisch behandelt. wie ein epischer dichter führt der verf. in medias res. die universität Leipzig hat sich versammelt (aber nicht 1518, sondern 1517), um die antrittsrede des jungen professors zu hören, der griechische sprache und litteratur auf herzog Georgs befehl lehren soll. es ist ein kleiner mann von unansehnlichem äuszern, dunkler gesichtsfarbe, mit schwarzen, lockigen haaren; eifrige studien haben seine gesundheit bereits geschwächt; seine stimme ist nicht stark, nicht wohlklingend. er tritt auf inmitten einer versammlung, welche dem humanismus abgeneigt schon gegen Celtis, Herm. von dem Busche, Rack von Sommerfeld und andere sich feindlich gezeigt hat und auch gegen Mosellans ernennung einspruch erheben will. grund genug den jungen redner mit besorgnis zu erfüllen, zumal er nach art der declamationes jener zeit eine schutzrede des humanismus vortragen will, wie am 29 aug. 1518 der junge lector der 'gräkischen sprache' Ph. Melanchthon in Wittenberg und 1524 der feurige Luther in dem denkwürdigen sendschreiben an die ratsherrn deutscher städte. es ist die 1518 mehrmals gedruckte oratio de variarum linguarum cognitione paranda mit der widmung an seinen gönnner herzog Georg.[6] aus des verf. darstellung wird man keine richtige vorstellung von derselben gewinnen; einen teil hat er s. 31 übersetzt, er nennt ihn die partie philosophique; die analyse auf s. 69 ist zum teil aus der dedication, welche den zustand des mittelalterlichen unterrichts und das neue licht vorführt, das von Italien aus nach Frankreich und Deutschland gekommen ist und hier bei mehreren fürsten anerkennung gefunden hat. die rede selbst zerfällt in zwei teile, in deren erstem die widerlegung der gegner sich findet, im zweiten gezeigt ist nullam esse literariam professionem, quae non ex aliarum linguarum cognitione lucem accipiat und zwar nach der reihenfolge der facultäten, theologie (hier steht

[6] die s. 67 daraus angeführten worte sind teils aus dem zusammenhange gerissen, teils verdorben. sie lauten iam in tertium annum utriusque linguae professores et sumptu tuo foves et authoritate tueris. nec dubitamus quin brevi ubi per aliquam occasionem licuerit, et sanctae i. e. hebraicae linguae magistrum tua celsitudo sit procuratura.

das éloge si net et si vigoureuse d'Érasme), iuris prudentia, medendi ars und die artes. der theatralische schlusz des französischen gelehrten 'quand il se rassied au milieu d'applaudissements enthousiastes, sa cause est gagnée, cet excès de fatigue aura encore abrégé ses jours: qu'importe? desormais l'enseignement du grec n'a plus rien à craindre et le professeur d'hébreu peut venir entspricht de wirklichkeit nicht (herzog Georg liesz sich bald durch die anhänger der alten richtung gegen die humanisten einnehmen), aber der effect ist erreicht, der leser ist für den helden gewonnen.

In der lebensgeschichte hat der verf. nur die vita von Justinus Gobler benutzt, die zwölf jahre nach M.s tode erschien und für die jugendzeit hauptquelle bleibt. andere gleichzeitige mitteilungen, meist oratorischer art, sind ihm unbekannt geblieben, auch die kurze monographie von Köhler (1805) und die eingehende von Osw. G. Schmidt (1867); selbst diesen Deutschen ist eine vita Mosell. in Siculs annalen 1723 s. 423—440 entgangen, welche aus den sammlungen des bibliothekcustos Joh. Imm. Müller († 1722) in Leipzig zusammengestellt ist.[7] die angaben über die jugend sind nicht überall genau. nach dem tode des vaters zeigte die mutter wenig lust für eine wissenschaftliche ausbildung dieses ihres jüngsten sohnes zu sorgen, aber ein älterer bruder in Beilstein brachte ihn zuerst nach Luxemburg[8] zu einem despotischen lehrer, der ihn nicht förderte, und dann mit unter stützung guter freunde nach Limburg, welches in Belgien und nicht, wie es s. 71 heiszt, zwischen Wetzlar und Nassau liegt (die bischofsstadt an der Lahn gehört nicht hierher). in seiner mittellosigkeit wendete er sich nach Trier, aber nicht, wie hr. M. sagt, où on lui avait promis la maitrise des enfants de choeur de la grande église, sondern um als chorsänger an der kathedrale seinen unterhalt zu finden und seine ausbildung für die universität fortzusetzen. mit unterstützung des groszvaters in Kochem bezog er die universität Köln und wurde am 2 januar 1512 (hier steht 'vers 1510', andere sagen 1509) immatriculiert: Petrus schayde de proythgen (Bruttig) ad artes iuravit et solvit. unter seinen lehrern werden Caesarius, Hermann von dem Busche und Sob (Sobius) hervorgehoben. die humanistischen studien wurden 1513 in Erfurt (den dortigen aufenthalt kennt hr. M. gar nicht) weiter gefördert und am 23 april 1515 liesz er sich in Leipzig immatriculieren. sein früherer studiengenosse Casp. Borner, der eines Freiberger patriciers sohn und nicht von Groszenhain war, hatte ihn veranlaszt dahin zu gehen. zunächst aber blieb er nicht in dieser stadt, sondern liesz sich durch Rhagius Aesticampianus (Back

[7] Kuinoel oratio de P. Mos. virtutibus et in bonas literas meritis 1790 (auch in magaz. f. öffentl. schulen II 1 s. 106) bietet nichts; manches neue dagegen Süss in dem Freiberger schulprogr. 1876 s. 13 ff. Böcking supplem. operum Hutteni II s. 422.

[8] aus Lützelburg macht hr. M. Lutebourg, unser Rosenmüller Lüneburg und sogar Schmidt Lützenburg.

von Sommerfeld in der Neumark) bestimmen zu ihm als lehrer an die neu errichteten schule in Freiberg zu kommen. s. 72 steht Borner habe ihn überredet d'aller à Fribourg près de Leipzig, contribuer au succès d'une école qu'Aesticampianus y avait ouverte; der fehler ist aus Goblers Freiburgae apud Lipsienses entstanden. doch auch hier dauerte sein aufenthalt nicht lange, denn wie Rack veranlaszt wurde 1517 nach Wittenberg überzusiedeln und sich er bestimmen liesz auf kurze zeit die leitung der schule zu übernehmen, so hatten nach Richard Crokes abgange in demselben jahre einfluszreiche gönner den herzog Georg auf den jungen Freiberger rector gelenkt, der nun berufen wird, ut haec schola (wie er selbst sagt) iam ante latinis litteris quantum fieri potuit florentissima nunc nostra qualicumque opera graecis quoque litteris clarius illustretur. dasz er vorher eine stelle an der Thomasschule bekleidet habe, ist eine ganz grundlose vermutung, s. 73. auch die weitere erzählung ist nicht ganz frei von falschen zeitangaben, wie 1517 als jahr des erscheinens der paedologia genannt wird. wohlthuend ist die apologie gegen Merle d'Aubignés beschuldigung, dasz Mos. zu den indifferenten gehört habe toujours prêts à rire des fautes de deux partis. Mos. hatte in seiner schlichten und bescheidenen weise nichts von dem Lucianischen charakterzuge des Erasmus. nach der Leipziger disputation verliesz er seine stellung nicht, wie die gleichfalls an derselben beteiligten lehrer der Thomasschule rector Poliander und cantor Rhaw, aber er zeigt doch eine herzliche teilnahme für Luther, ohne von der alten kirche abzufallen. in dem s. 77 angeführten briefe vom 6 dec. 1519 entspricht die übersetzung ce sage et magnanime personage n'a pas grand'peur des Italiens dem texte hic heros prudentissimus est et animi plane magni, ut Romanenses istos nihil moretur nicht; der brief von Hutten vom 4 juni 1520[1] aus Mainz fordert ihn zu kräftiger unterstützung Luthers auf, aber es musz z. 6 breviter statt leviter, z. 9 adserenda libertas est et vindicanda statt indicanda heiszen und omni postergata imbecillitate muste wenigstens posttergata geschrieben werden. Mos. klagt zuletzt ebenso über die last der arbeit wie über schwäche der gesundheit (a febrili ardore parum abest iecoris inflammatio bereits 1520) und am 18 oder 19 april 1524 starb er nach einem ausgezeichneten lehrer- und schriftstellerleben. der griechisech vers des grabsteins s. 79 hätte wenigstens richtig accentuirt werden sollen; ein griechisches und ein lateinisches epitaphium von Melanchthon steht im corp. ref. X s. 491. die aufzählung der gelehrten freunde, unter denen ich Pirkheimer und Reuchlin vermisse, enthält seltsame notizen, wie Gryffencla, archevêque de Trèves, Eobanus Hessus médicin et professeur de belles lettres à Nuremberg, Meltzer de Strasbourg qui enseignait le grec à Heidelberg et qu'on surnommait Micyllus, was richtiger Molsheym heiszen würde. auch die anmerkung, dasz dieser den namen Micyllus erhalten habe d'un rôle

[1] es ist nachträglich mitgeteilt von Böcking t. IV s. 689.

qu'il avoit joué à Francfort dans un drame imité du Songe de Lucien ist falsch, weil Camerarius ausdrücklich bezeugt, er habe diesen namen in Erfurt erhalten de quadam actione dialogi Lucianici.[10] Erasmus, der Mos. wiederholt gelobt hat, schreibt zur empfehlung des Ceratinus (Teyng van Horne), der Mosellans nachfolger in der griechischen professur wurde, dieser sei besser als zehn Mosellani, aber Ceratinus blieb nicht lange in Leipzig und starb schon 1530 in Löwen.

Erst auf s. 80 kommt der verf. zu den gesprächen, die Mosellan bekanntlich unter dem titel paedologia herausgegeben hat, welche von denen, die das buch nicht eingesehen haben, bald für eine grammatik, bald für ein pädagogisches lehrbuch gehalten ist. sechs ausgaben davon befinden sich in der nationalbibliothek zu Paris; sie werden s. 81 und 82 genau aufgezählt. ich habe mir bis jetzt überhaupt zwanzig ausgaben verzeichnet, gesehen nur wenige, was bei schulbüchern leicht erklärlich ist. während bei Schmid s. 86 eine Mainzer die letzte ist, erscheint hier als die letzte der abdruck in einer colloquiensammlung zu Helmstädt von 1706, auf deren titel eine Leipziger von 1517 als erste genannt ist, die ich bezweifle. schon früh wurde Hegendorf damit verbunden. bei der besprechung des inhalts kann man mit der anordnung des materials und seiner analyse zufrieden sein, indem zuerst das leben der schüler s. 85, dann ihre religiösen anschauungen s. 94, endlich ihre wissenschaftlichen studien s. 99 charakterisiert werden. so weit ich sehe, ist nichts wichtiges übergangen aus den 36 ziemlich kurzen gesprächen, aber verkehrt ist die vergleichung mit dem manuale scholarium von 1480, in welchem offenbar Heidelberger universitätsverhältnisse, hier Leipziger schülerverhältnisse zu grunde liegen. die dedication an Poliander (denn so nannte sich rector Graumann, als er magister geworden war, nicht Polyander, wie er hier immer heiszt) qui author nobis et adiutor ad haec scribenda fuisti ist am tage des apostel Matthäus (21 sept.) 1518 unterzeichnet[11]; ein privilegium des rats gegen den nachdruck, welches auf vier jahre gültigkeit haben soll, ist am 30 september 1518 ausgefertigt. der zweck wird sehr klar ausgesprochen. weil die knaben ohne vorhergehende rechte anleitung zum lateinsprechen genötigt werden, bildet sich eine nova quaedam loquendi ratio plane barbara et per vernaculi sermonis vestigia ingrediens, darum sollte Mosellan loquendi formulas aliquot, quibus ea aetas uti posset, conscribere. falsche auffassungen des lateinischen textes sind mir nicht aufgestoszen, was bei der leichten und gefälligen darstellung nicht zu verwundern ist. nur auf eine bemerkung musz ich eingehen, weil der verf. darauf groszes gewicht legt und wiederholt darauf zurückkommt s. 44. 91. 101. 240. die schüler sollten durchweg lateinisch sprechen; auf den gebrauch

[10] Classen Micyllus s. 14 und 25. Krause Eobanus Hessus I s. 230.
[11] in einer ziemlich incorrecten ausgabe Lips. 1536 steht allerdings 1517; in ihr auch Polyander.

der muttersprache war strafe gesetzt, bald körperliche züchtigung, bald geldstrafen. so ist es üblich gewesen bis in das vorige jahrhundert, im anfange noch streng in den Franckischen anstalten zu Halle, aber in den schulordnungen Gesners (er selbst sprach mit seinen kindern ab infantia, auch mit seiner enkelin lateinisch[12]) und Ernestis tritt es schon mehr zurück. so war es bereits gewesen in den bursen der universitäten. der verf. sagt, er habe die darüber gesetzten aufseher zuerst in dem manuale scholarium, also 1480 in Heidelberg, gefunden. doch betrachten wir erst die namen derselben. sie heiszen lupi oder asini, custodes, observatores, notatores und mit einer classischen erinnerung corycaei. für die deutung dieses wortes beruft sich der verf. s. 103 auf die lange erklärung des Erasmus in den adagia, die jedoch nicht ausreicht. es sind die anwohner des vorgebirges Korykos an der jonischen küste, die den benachbarten seeräubern kunde von den angekommenen kaufleuten hinterbrachten und dadurch die beraubung derselben ermöglichten. so Zenobius im corpus paroemiogr. I s. 101 mit Schneidewins anmerkung und Winckelmann in den acta societ. Gr. II s. 6, abgesehen von den erklärern zu Cicero ep. ad Attic. X 18, 1. lupi heiszen sie in einer Leipziger verordnung gegen die vulgarisantes d. h. die deutschen wäscher bei Zarncke in den statutenbüchern s. 426. mit den sprichwörtern lupus in fabula, lupus in sermone, für welche bei Wander teil 5 nr. 348. 349. 460—464 die entsprechenden deutschen und die anderer völker angeführt werden, kommt man zu keiner erklärung dieser bezeichnung; auch die griechischen mit λύκος geben keinen anhalt. des verf. annahme ainsi appelés parcequ'ils s'approchaient par derrière à pas de loup würde mehr auf den fuchs, als auf den wolf passen. ich vermute, dasz bei dem lupus wie bei dem asinus an ein strafinstrument gedacht ist, dessen namen die spottsüchtige jugend auf die angeber übertragen hat. die übrigen ausdrücke bedürfen keiner erklärung. die heimliche angeberei durch die mitschüler soll aus Mosellans worten im 17n gespräche hervorgehen: aliquot clanculum in hoc selectis provinciam dant nos suos commilitones deferendi prodendique, ut nusquam quicquam omnino tuto agere queamus, aber das clanculum gehört zu selecti und die mit der aufsicht betrauten schüler stehen auf derselben stufe wie die observatores und custodes. die sittliche entrüstung s. 202 nous avons cherché soigneusement en France les traces d'une telle organisation; elle semble avoir repugné à notre caractère national steht im widerspruche mit den herzlichen ermahnungen Cordiers in der ersten ausgabe von Cordiers libellus de corrupti sermonis emendatione, wo er so dringend abmahnt a flagris et verberibus und hinzufügt numquam prudentibus viris placuit perversa haec consuetudo, qua pueri solis verberibus ac tabellis illis delatoriis ad Latinae linguae observationem in gymnasiis adiguntur und s. 269 das schulmäszige

[12] Ernesti narratio de Gesnero s. 346.

posuerunt te in rotulo verbessert tu relatus es in tabellam delatoriam oder den schülerausdruck in isto anno non legerunt rotulas sicut fecerunt in alio verbessert wissen will durch hoc anno tabellae delatoriae non ut superiore exactae sunt. und noch mehr darauf bezügliche phrasen finden sich s. 335 die anwendungen des deferre oder in der zweiten ausg. s. 331 zur erklärung des observator: il porte le roulet de ceulx qui parlent Francois, dem ein vieldeutiges etc. angehängt ist, und s. 351 die umschreibungen für expunge me tabella. und das sind die sitten des gymnasium Parisiense, insbesondere des collége de Navarre! zum schlusse kommen nur wenige bemerkungen über die lateinische darstellung der dialogi, die natürlich ganz verschieden ist von der in den orationes des Mosellanus, auch von der des Erasmus. einige ausdrücke werden mit unrecht getadelt, wie semestre, qui n'est pas même dans du Gange, und doch steht dies adjectiv in jedem lexicon; rationarium, das sogar die kaiserliche autorität des Augustus für sich hat; andere entschuldigt, wie bibliopolium u. dergl. malgré quelques défauts, heiszt es s. 110 zum schlusse, le nouvel instrument était précieux. on s'impressa d'en faire usage. leider hat der verf. nicht gewust, dasz bereits 1528 Melanchthon es vorgeschrieben hat für den zweiten haufen seiner schule und dasz diese bestimmung übergegangen ist 1529 in die hamburgische kirchenordnung, 1533 in die Wittenberger, 1542 in die schleswig-holsteinische, 1543 in die braunschweigische. Erasmus folgte erst nach der paedologie.[13]

Unmittelbar angeschlossen wird, aber leicht auf zwei seiten behandelt, Christoph Hegendorf, von dem der verf. nur weisz est: connu comme jurisconsulte. schon aus Saxii onomasticum III s. 82 hätte er seine lebenszeit 1500—1540 erfahren können, noch mehr aber aus Jöcher, nach dem er 1500 in Leipzig geboren, unter Mosellan gebildet, schulmann in Lüneburg, ebendaselbst syndicus (1536 hatte er in Frankfurt die juristische doctorwürde erworben) und 1537 superintendent geworden ist. die angabe Jöchers, dasz er schon in seinem siebzehnten jahre die dialogi herausgegeben habe, ist gewis falsch, dagegen richtig, dasz er 1519 die Leipziger disputation in einem lateinischen gedichte besungen hat. die dialogi pueriles XII lepidi aeque ac docti sollen nach dem verf. zuerst 1521 in quart erschienen sein; mir liegt ein druck Argentinae apud Ioannem Knoblouchum mense Decembri anno M. D. XXI in klein octav vor (offenbar nur ein ausschnitt) und eine andere ausgabe mit der paedologie Lipsiae 1536. die widmung ist an Simon Pehm (nicht Phem, wie unser verf. will), gymnasiarcha in monte divae Annae; dies ist Simon Behm (auch Behemb geschrieben), der am ende des jahres 1516 von Wittenberg als rector nach Annaberg kam und sich später um die verbreitung der neuen lehre in Böhmen verdient machte.[14]

[13] Vormbaum schulordnungen I s. 6. 19 (wo aber paedagogia gedruckt ist). 29. 35. 45.

[14] Wilisch incunabula scholae Annaebergensis (1712) s. 18.

in diesem sehr bescheidenen briefe erwähnt Heg. ganz allgemein solche dialogi virorum doctissimorum pueriles loquendi formas repraesentantes, nennt aber Mosellan nicht, und doch musz dieser gemeint sein, wenn er sagt illorum virorum stimulis excitatus dialogos quosdam ludere coepi. auch Ersamus nennt er und scheint die familiarium colloquiorum formulae zu kennen, die bereits 1518 vor den colloquia ohne des verfassers willen erschienen sein sollen. ich kenne eine solche ausgabe noch nicht. das im zehnten gespräch genau beschriebene lehrverfahren erwähnt bei dem griechischen unterricht grammaticam Philippi Melanchthonis, iuvenis, ut ego audio, in utraque lingua ex aequo suspiciendi, was gegen die abfassung im jahre 1517 spricht, weil diese grammatik erst im mai 1518 erschienen ist. das gleichfalls in der schule behandelte enchiridion militis christiani des Erasmus war bereits seit 1503 häufig gedruckt. ein deutscher gelehrter würde vielleicht dem 12n gespräch de coemendis libris schon wegen der angeführten schulausgaben der schriftsteller und ihrer verleger mehr aufmerksamkeit geschenkt haben; eine stelle daraus wird s. 37 ungenau angeführt; sie lautet: Terentius purus, tersus, quotidiano nostro sermoni proximus et haud scio an citra balbutiem quicquid in linguam venerit garrire possis, nisi Terentii comoedias in manibus triveris, und die letzten worte werden ganz falsch übersetzt si vous n'avez usé plus d'un exemplaire de Térence. die knaben nutzen zwar viel bücher ab, terere aber kann nur auf die fleiszige lectüre bezogen werden. dafür spricht schon Horaz (epist. II 1, 92) quod legeret tereretque viritim publicus usus.

Das zweite capitel ist überschrieben les colloques d'un maitre d'école de Cologne Schottennius (1524 ou 1525). dies und noch mehr der verbindende satz Il faut quitter Leipzig pour Cologne, c'est à dire la lumière pour l'obscurité et Mosellanus pour Schottennius, c'est à dire un érudit pour un pédant sind gleichsam das thema, über welches s. 113—130 gespielt wird. schulmeister soll eine herabsetzung sein wie jüngst im deutschen reichstage geschehen. erst kommen die landläufigen redensarten über den obscurantismus der Kölner universität (ob der verf. über Ortw. Gratius eine bessere ansicht hat, läszt sich aus dem verschweigen seines namens nicht erkennen) und die haltung der heiligen stadt und ihrer bürgerschaft, dann einige nachrichten über das leben dieses Schottennius ou plus simplement Hermann Schouten venu de la Hesse. avec ces trois noms (d. h. Hermannus Schottennius Hessus), qui rappellent les patriciens romains, c'est un simple maitre d'école. il dirige à Cologne non une bursa, mais un ludus trivialis frequenté surtout par des enfants riches. der mann heiszt aber in wahrheit Hermann Orthman und stammte nur aus Schotten in Hessen. er war 1520 magister geworden, lehrte in der Laurentianer burse, wurde 1533 decan der facultät und starb 1546. zu den s. 116 angeführten drei schriften kann auch eine centuria epistolarum proverbialium

(Colon. 1529) hinzugefügt werden.[15] ob er neben seinem akademischen amte vielleicht in einer der zahlreichen trivialschulen Kölns unterrichtet hat, läszt sich nicht nachweisen. schulübungen wurden auch in den bursen veranstaltet und waren bei der jugendlichkeit der studenten ganz notwendig; auf solche beziehen sich die epistolae, die convivia; auch einzelne gespräche geben uns ein bild solcher stilübungen mit laudationes und vituperationes. der titel der gespräche lautet confabulationes tyronūm literariorum (nicht etwa litteratorum); es sind 123, meist recht kurze. die bei der zweiten ausgabe hinzugefügten convivia haben mit jenen collocutiones pueriles nichts gemein, obgleich sie in der Nürnberger ausgabe von 1536 (nicht 1538) als nr. 124 bis 153 fortgeführt werden. diese unterredungen finden auch bei unserem verf. anerkennung: ils sont simples, naturels, sans trace de pédanterie, utiles à consulter pour l'historien et parfaitement appropriés à leur but. leurs phrases toutes courtes, leurs vives répliques indiquent plus de connaissance de l'enfance et de l'art du dialogue que les périodes oratoires de la Pédalogie. der verfasser habe sie nur für seine schüler verfertigt und sei fern von ehrgeizigem streben gewesen. il n'eut pas l'idée malencontreuse d'imiter Érasme et sut garder une originalité modeste. und doch steht schon auf dem titel ad amussim colloquiorum Erasmi Roterodami; in der vorrede rechtfertigt er sein vorgeben mit den worten in literario munere multos in eandem arenam descendisse legimus neque absterritos ob id quod alii albis, ut aiunt, equis praecesserint und begnügt sich damit, dasz seine colloquia, si non optima, doch wenigstens vel optimis proxima censeri. unser Hermann ist ein humanist und als solchen bewährt er sich in seinen gesprächen durch die zahlreichen classischen reminiscenzen und die wiederholten berichtigungen der schlechten ausdrucksweise, die sich in schülerkreisen eingebürgert hatte. es ist zu bedauern, dasz das reiche material für das schülerleben hier nicht wie bei Mosellan geordnet ist. gegen das ende hin wird allerdings der inhalt ziemlich bunt, aber vorher ist der tag nach seinem verlaufe, die schule, die jahreszeiten, die feste, die spiele, der tisch, die stellung zur kirche, das leben der mönche und der priester in gruppen von gesprächen behandelt. die schüler sind keineswegs überall reiche bürgersöhne. ein gegensatz zwischen einheimischen und auswärtigen tritt bestimmt nur am jahrmarkt hervor (dial. 54): tu alienus es, ego incola et civis sum. bei dem betteln am Martinsabend (40) und am Blasiustag (102), bei dem geschenkgeben (41), bei dem almosensammeln (45), bei den häufigen einladungen zum essen sehen wir eine scheidung nach arm und reich, einheimisch und auswärtig nicht. dasz der schüler, welcher (80) sich wegen der krätze fürchtet in das bad zu gehen[16], un de ces

[15] C. Krafft, aufzeichnungen H. Bullingers über s. studium s. 25.

[16] wozu das bedenken: un dialogue impossible à traduire?; diese krankheit war noch im anfange unseres jahrhunderts unter schülern nicht ungewöhnlich.

étrangers gewesen sei, steht nirgends; auch arm ist er nicht; obgleich er von dem freunde fordert exolves tu lotionis meae symbolum, setzt er doch hinzu posthac et te ab impendio balnei habebo liberum. das verhältnis derer, welche gemeinsam in österlicher zeit singend bei den bauerweibern eier sammeln und auch wohl einmal eine fette wurst erlangen (120), ist nicht angegeben; einer ist gewisz arm, denn er flickt sich seine schuhe selbst, um das geld zu sparen und hofft auf integri mensis victus durch eine rusticatio. arm ist auch der, welcher in 58 von seinem unternehmen am grünendonnerstage erzählt; unser verf. hat es s. 125 mitgeteilt pour donner un échantillon du style de Schottennius, leider incorrect, denn für coenobium aliquot religiosum accedam musz es heiszen: coenobium aliquod religiosorum accedam und am ende von dem superior des klosters nicht in nostra aetate vere litterarum Maecenas sondern vir nostra aetate vere literatorum Maecenas. die schüler kommen auch zum trinken zusammen; die bibuli scholastici (97) haben ein diverticulum cerevisiarium und zwar in der schaafstrasze, einen tranquillum et solitarium locum.[17] sie trinken bisweilen wein, aber bier ist wohlfeiler; in der regel auf gemeinsame kosten, bisweilen von einem bewirtet, der die kosten trägt, weil er etwa seinen namenstag feiert (87), oder im wettlauf unterlegen ist (50), oder beim schieszen (31) gesiegt hat. dieser sieger verspricht auch ein lautum convivium, nemlich duo gallos gallinaceos ad veru coctos et vini mensuras quatuor. mehr als drei becher soll man nicht trinken (94), so will es die regel des Thales: primam crateram ad sitim, secundam ad hilaritatem, tertiam ad voluptatem, quartam ad insaniam pertinere. unbillig ist der tadel, welchen bei dieser stelle hr. M. ausspricht s. 122: le professeur de Leipzig corrige les moeurs, le maitre vulgaire de Cologne encourage les mauvaises habitudes en les décrivant; das fällt dem sehr ehrenwerten Kölner artisten gar nicht ein. den mönchen und priestern ist er freilich wenig geneigt; sie wissen sich auch während der fastenzeit zu behelfen (37) und würden von fischen nie so feist werden; ihr los ist sehr traurig (88), quia passim odio prosequuntur ab his qui Luthero accedunt: exploduntur quibusdam in locis, tractantur uti Iudaei fierent. aus demselben grunde (107) werden weniger totenmessen verlangt. scharfe worte finden sich auch dial. 98. 111. 117, und ketzerische ansichten über eine reise nach Rom, um dort bei der feier des jubiläums ablasz zu erlangen (91) oder der leichtfertige spott über den krieg zwischen häring und kalb in der fastenzeit (38). erfreulich ist das lob, welches (81) den Alexianer-mönchen und den nonnen für aufopfernde pflege der pestkranken erteilt wird. hart dagegen wird das urteil über die schulzucht des Kölner professors s. 126: sa discipline serait considerée aujourd'hui comme brutale. il

[17] das heiszt doch nicht endroit bien tranquille, éloigné de l'école et de la surveillance du maitre? oder soll man dies aus den worten latebris solemus gaudere herauslesen? der modernen praxis der schülerkneipereien würde es entsprechen.

injurie ses élèves pour une peccadille et les soumet à la férule en employant des expressions d'une grossièreté intraduisible. so muste natürlich der 'pedant' beurteilt werden, der zur beobachtung des lateinsprechens die unserem Franzosen so verhaszten corycaei eingesetzt hat (20), vor dem die schüler sich fürchten, weil bei verfehlungen ferulae podicem subdere oportet und ein kleiner schüler zittert (119), weil der lehrer semper asinum me vocat (dergleichen epitheta ornantia aus der tierwelt sind leider im 19 jahrhundert noch nicht aus dem munde der lehrer geschwunden), ubi loquendo cado. und was begehrt der knabe zu lernen? gute phrasen für bitten an den lehrer, ubi cacaturit oder dum urina urgetur. derselbe lehrer soll sogar diejenigen schüler, welche ihm am Lambertstage gröszere geschenke bringen, härter züchtigen (32). bei dem eintritte eines neuen schülers ist es sitte dem lehrer pauxillulum numorum zu geben, was s. 127 übersetzt wird quelques écus pour sa bienvenue; eine für jene zeiten ganz enorme summe. den abschlusz der betrachtungen über den lehrer macht die hinweisung auf das 53e gespräch, in welchem der eine schüler sich darnach sehnt von ihm loszukommen, der andere wiederholt hervorhebt praeceptores non secus ac parentes sunt colendi und zwar, weil praeceptor scientiam mihi praebet, quod nequeunt parentes. il se moque du latin de ses rivaux läszt sich aus dial. 103 nicht beweisen, aber unserem verfasser gibt dieser tadel einen passenden übergang zu der prüfung des lateins seines Schottennius. on doit reconnaître qu'il fait la guerre avec une minutie tout allemande aux locutions qu'il sait mauvaises sagt er s. 127. den vorwurf deutscher kleinigkeitskrämerei will ich gern auf mich nehmen, zumal ich ihn hier mit dem französischen gelehrten teile. es ist wahr, der Kölner humanist gebraucht öfter deponentia passivisch, aber das lag einem kenner des archaischen latein gar nicht so fern, eher hätte getadelt werden können, dasz er transitiva wie explorare wiederholt deponential gebraucht hat. im wortgebrauche hätte manches auf die patres oder die vulgata zurückgeführt werden müssen, wie emunctorius, carentia, sorbitiuncula, cogitatus u. a., die gar nicht einmal erwähnt sind. für colophon wird Festus oder vielmehr Paulus s. 37 angeführt, aber den schnitzer colophon imponere hat der Kölner nicht gemacht, er kannte zu gut das κολοφῶνα ἐπιθεῖναι und die κολοφωνία ὕβριc aus den sammlungen der Adagia. andere hier getadelte ausdrücke lassen sich aus dem altertum nachweisen, wie amusus, bolus, decima, deplumare, hibernaculum, interula, iurulentus[18], nocumentum; wieder andere sind durch den kirchlichen gebrauch sanctioniert, wie missa, opitulamen, chirotheca, paroecianus statt parochianus, sacellanus. mit recht entschuldigt der verf. carnisprivium und monialis. plebeiarius für den priester steht nirgends, sondern dial. 57 plebiarius; wenn der verf. aus Diefenbach plebe-

[18] panis iurulentus wird s. 129 falsch erklärt. es ist eine brotsuppe, das gewöhnliche frühstück.

anus anführt, so irrt er, denn der deutsche sammler kennt nur plebanus und plebesanus. suppactor (120) und raptitius liber (122) kann ich nicht nachweisen. zu den solöcismen hätte auch candela videri cupis (95) hinzugefügt werden können, denn candela wird nur nach der ersten declination flectirt. der verf. schlieszt mit den worten batons nous maintenant de quitter Cologne. nous en avons fini la mendicité des écoliers et leur manière de vivre. en passant d'Allemagne en Flandre on respirera un air différant.

Ich würde an dieser stelle den wackern Nürnberger rector Sebald Heyden nicht vergessen haben mit seinen formulae puerilium colloquiorum pro primis tironibus Sebaldinae scholae, der das mechanische lernen von bina vocabula dadurch verdrängen wollte, dasz er an deren stelle singulas oratiunculas quae tamen octo syllabas non excederent aufsetzte und mit deutscher übersetzung versah. diese ist nach den verschiedenen druckorten verschieden, bald hochdeutsch, namentlich Nürnbergisch, bald niederdeutsch, und darum auch für den deutschen sprachschatz nicht ohne interesse. es liegt mir eine Kölner ausgabe von 1533 vor, in welcher auch vieles andere für den elementarunterricht abgedruckt ist. eine hochdeutsche gibt aufschlusz über den ludus globularis, den der Kölner humanist im dial. 47 genau beschrieben hat, indem sie 'schussern' verdeutscht, was noch jetzt in vielen gegenden für dies kinderspiel mit käulchen oder kleinen kugeln ganz gebräuchlich ist. Luthers ausdruck 'mit keulchen schieszen' macht die sache klarer als Orthmanns umschreibung globulus missilis per pollices (nicht pollicem, wie s. 128 steht). der Kölner schüler-ausdruck omnia, der als ein impolitum verbum getadelt wird, ist damit noch nicht verständlich; in einer Kölner ausgabe von Heyden wird die phrase ludemus globulis übersetzt 'wir willen ommerjaen spilen'.

Das erste capitel des zweiten abschnitts s. 131 hat die überschrift les colloques d'un professeur libre de Louvain. auch hier schickt der verf. allgemeine betrachtungen über die bedeutung der Niederlande voraus, ohne genauer auf die vielseitigkeit und regsamkeit des lebens und der bildung einzugehen, welche durch das gemischte element der bewohner, den verkehr mit den culturstaaten, die blüte der künste und wissenschaften bedingt war. der universität Löwen weist er s. 157 in der culturgeschichte eine zu ehrenvolle stelle an[19]; sie hat sich immer durch strenges festhalten an den päpstlichen satzungen hervorgethan und ist durch die jesuiten zu ihrer höchsten blüte gebracht; der pontificat Hadrians VI und die gespräche Baerlands ändern diese characteristische eigentümlichkeit nicht. einzelne scharfe äuszerungen gegen Rom liegen in der zeit. die bedeutung der brüder vom gemeinsamen leben in der wirksamkeit für

[19] die bemerkung über das ansehen des rectors s. 138 si puissant qu'il ne pouvait rester que six mois en charge comme les dictateurs romains erledigt sich einfach dadurch, dasz auch an andern universitäten das rectorat halbjährlich wechselte.

den höheren unterricht wird überschätzt; wir sind durch die gründlichen untersuchungen Karl Hirsches im zweiten bande von Herzogs realencyclopädie belehrt, dasz diese fratres devoti auf die religiös-sittliche jugenderziehung eingewirkt haben und dasz diejenigen, welche lehrer wurden, vielmehr aus dem bruderhause ausgetreten sind. das im jahre 1517 in Löwen gegründete collegium trium linguarum hing mit der pflege der humanistischen studien zusammen; dazu stiftete Hieron. Busleiden drei von 13 bursae für drei lehrer, die zu unentgeltlichen vorlesungen über die drei alten sprachen verpflichtet waren. die geschichte dieses collegiums hat Felix Nève, professor in Löwen (seit 1853), in einer 1856 gekrönten preisschrift behandelt, auf die unser verf. öfter zurückkommt[20] und durch deren urteile er bisweilen beeinfluszt wird. denn an dem collegium trilingue hat der nun behandelte verfasser von dialogen 1518 lateinisch gelehrt. Adrien Barland, heiszt es s. 134, était Hollandais comme Érasme; il naquit en 1488 dans l'île de Sud-Beveland près de l'embouchure de l'Escaut. seinen namen hat er von seinem geburtsorte; dieser heiszt Baerland in der nähe des städtchens Goes und daher hat er sich latinisiert Barlandus und daraus ist die unberechtigte moderne form Barland oder Barlandt gebildet. geboren aber ist er am 28 october 1487. gebildet in Gent und in Löwen hat er neun jahre in dieser stadt in maximis docendi laboribus, etiam stilo exercendo zugebracht und erst am 1 sept. 1518 sein lehramt am Busleidenianum angetreten. aber schon nach $1^1/_2$ jahren gieng er als erzieher nach England, dann nach Afflingham bei Brüssel und 1525 berief ihn die Löwener universität als Paludans nachfolger in die stelle des rhetor publicus, in welcher er 1542 gestorben ist. seine dialogi sind seit 1524 oft gedruckt; mir sind sie nicht zur hand und deshalb kann ich auch nicht prüfend in die analyse eingehen, welche von s. 143 an gegeben wird. sie seien vielfach gegen die vornehmen herren, gegen die sächsische contagion (Luther), gegen Rom von einem sonst guten katholiken gerichtet, die scene aber immer in Löwen. bei dem, was über die studien gesagt wird, vermisse ich eine benutzung der interessanten epistola de ratione studii, denn daraus würde der verf. gesehen haben, dasz B. die christlichen und die modernen dichter nicht unterdrückt hat. huic si quis, sagt er, pietatis amore Prudentium ac Baptistam Mantuanum putet addendos, equidem non reclamo, qui christianus et vivifici lavacri *mysteriis* initiatus Christianos poetas non modo non contemno, sed etiam vehementer admiror. von Plautus will er auch dort nichts wissen: nam Plautus et foeda recenset et obsoleto utitur dicendi genere, quod me quidem nunquam magnopere cepit. freilich hatte Dorpius dort seit 1508 durch seine primarii discipuli die Plautinische Aulularia und den Miles aufführen lassen und besondere prologe dazu gedich-

[20] der titel lautet mémoire sur le collège des trois langues und nicht mémoires, wie s. 142 steht.

tet[21], B. hat die Hecyra des Terenz aufführen lassen. unser verf. tadelt auch dies und scheint überhaupt die jugend von derartigen schauspielen fernhalten zu wollen; Luther freilich und Melanchthon, die reformatoren, dachten darüber anders.

Das zweite capitel les dialogues de Vivès et l'influence de l'Espagne hat mich am wenigsten befriedigt. zunächst fehlt es hier an gründlichen studien über Vives und die in betracht kommenden colloquia, sodann sind die allgemeinen bemerkungen über Spaniens anteil an der renaissance unzureichend. über die preisschrift des Löwener professor Naméche (Brüssel 1841) ist unser verf. wohl nicht hinausgegangen und selbst die dialogi hat er, wie es scheint, nur in französischer übersetzung benutzt. die arbeiten von Majans in der gesamtausgabe von Vives' schriften, welche in acht foliobänden zu Valencia 1782—1790 erschienen ist, und in der einleitung zu Sanctii opera omnia (Genevae 1766—68) werden nirgends erwähnt. weniger auffällig erscheint die vernachlässigung einer holländischen schrift von J. de Bosch Kemper (Amsterdam 1851) oder gar des weitläufigen artikels von A. Lange in Schmids encyclopädie des erziehungs- und unterrichtswesens bd. IX, s. 737—814. als vorkämpfer des humanismus in Spanien wird mit recht Antonius Nebrissensis genannt, d. h. Antonio de Lebrijà, der in Sevilla die lateinische sprache lehrte und den kampf gegen die scholastische grammatik glücklich, aber nicht ohne grosze mühe durchführte. dasz ihm dabei italienische humanisten beigestanden haben, wie s. 161 gesagt ist, läszt sich nicht nachweisen. eher hätte Vives in dem dialog schola oder Sanctius (Sanchez) in der vorrede zu seiner Minerva angeführt werden können, zumal sich Vives schon in seinem fünfzehnten lebensjahre im bunde mit seinem lehrer Armiguetus lebhaft an dem kampfe gegen Antonios introductiones latinae beteiligt hatte. der verf. will keine biographie von Vives liefern, sondern gibt nur eine skizze über den anteil, den Valencia, Löwen, Oxford, Brügge an ihm haben; l'Espagne, la Flandre et l'Angleterre se partagent inégalement sa vie, aber Paris ist vergessen, wo er seit 1509 drei jahre und auch später wiederholt sich aufgehalten hat. da Erasmus ihm befreundet war, hätte eine vergleichung mit dessen wanderleben nahe gelegen. Vives war lehrer (institutor) in vornehmen familien; so bei dem jungen cardinal De Croy, der schon mit 18 jahren bischof von Cambray war und 1517 erzbischof von Toledo und cardinal wurde, aber bereits 1521 plötzlich starb, dann später in England bei der prinzessin Maria, der tochter Heinrichs VIII und Katharinas von Aragonien, für die er einen studienplan unter dem titel de ratione studii puerilis 1523 entworfen hat. noch sein letztes werk, die colloquia, hat er 1539 dem infanten Philipp, dem sohne Karls V, gewidmet, der Vives' schülerin Marie Tudor geheiratet hat. die charakteristik

[21] Nève mémoire s. 119 und 398; er erwähnt s. 120 einen prologus Barlandi in Plauti Aulularia, quae acta est Lovanii in aedibus P. Nicolai Ruterii episc. Atrebat. per eiusdem alumnos.

der colloquia steht s. 168: il peignit avec finesse et d'une manière satirique soit les enfants eux-mêmes, soit les personnages qui se groupent autour d'eux. man musz indessen in ihnen weniger culturbilder suchen als das, was der zweite titel sagt, exercitatio linguae latinae oder, wie er es in der widmung an den infanten ausdrückt, conscripsi in usum latinae linguae primam loquendi exercitationen, quam pueris, ut spero, conducibilem tibi principi puero visum est dicare. von dem esprit, qui amuse les maitres, finden wir gerade das gegenteil. denn in dem streben alles was das leben nicht blos im hause und in der schule mit sich brachte in bestimmten lateinischen ausdrücken vorzuführen und doch dabei die langweiligen umschreibungen zu vermeiden hat Vives auch die seltensten wörter zusammengesucht, viele griechische herangezogen und selbst neue wörter gebildet. deshalb hat ihn sein landsmann Sanchez getadelt[22]; deshalb sind sehr früh commentare geschrieben und übersetzungen in alle sprachen gemacht, deshalb die colloquia in manchen ländern ganz verdrängt. nur in den ländern romanischer zunge scheinen sie noch heute im schulgebrauche zu sein, denn in Italien sind ausgaben 1836 in Parma, 1848 in Turin mit übersetzung erschienen, die unser verf. nicht kennt. sonst bringt der bibliographische teil s. 172—177 für uns neues über die commentatoren wie Motta in Spanien, Housteville in Caen, über die französischen übersetzungen. was über die deutschen erklärer gesagt ist, befriedigt nicht. denn J. Thomas Freigius hat seinen commentar, wie die unterschrift sagt Altorphii ad diem 21 Martii anno 1582, beendigt; dieser kann also nicht 1572 erschienen sein, sondern erst 1582 und wurde öfter wiederholt.[23] eine ausgabe von Matthias Martinius (Bremen 1618) soll ausgezeichnete philologische anmerkungen und monita moralia enthalten. mir ist sie unbekannt, unser verf. hätte ihre existenz aus dem mémoire von Naméche s. 83 ersehen können, wenn er Crenius de philologia s. 238 nicht kannte. die colloquia sind ein sachlich geordneter nomenclator in der form von gesprächen, die ein lebendiges bild von den schulzuständen geben, dabei aber auch das leben und treiben der schüler überhaupt berühren. schon die aufschriften deductio ad ludum literarium, euntes ad ludum literarium, lectio, scriptio, schola führen darauf. die vornehme erziehung wird im 20n dialoge princeps puer besprochen und der infant Philipp selbst mit zwei begleitern eingeführt, einem ratgeber zur thorheit (Morobulus) und einem vertreter besserer grundsätze Sophobulus, der die spiele zur praktischen anleitung des jungen fürstensohnes benutzt. in den beiden letzten gesprächen educatio und praecepta educationis finden wir einen vornehmen knaben, dessen begleiter mit standesvorurteilen erfüllt ist,

[22] Sanctii opera omnia II s. 116.

[23] die angaben von Lange in Schmids encycl. sind sehr bedenklich; 1571 bezweifelt er selbst, Augsburg 1547, 1564 u. 1574 sind zum teil unmöglich, denn Freigius ist erst 1543 geboren. die ausgaben Wittenberg 1625 und Nürnberg 1594 besitze ich selbst.

bei seinem lehrer Flexibulus, der ihm mit groszer mühe die mängel solcher anschauungen klar macht und nach erfolgter umwandlung sittliche lebensregeln gibt, bei denen die dialogische form mehr zurücktritt. andere abschnitte, wie cubiculum et lucubratio, culina, triclinium, convivium in verbindung mit ebrietas, haben mit der schule nichts zu thun, ebensowenig ludus chartarum und corpus hominis, von denen jener die gemahlin des Vives Marg. Valdaura, dieser Dürer redend vorführt. doch dies alles kümmert unsern verf. nicht, der nur aus einer französischen übersetzung abgerissene stellen anführt, welche nicht immer dem lateinischen texte entsprechen. bei genauer vergleichung würde er über die landpartie bei Paris im 9n colloq. und über den schulbesuch im 13n anders berichtet haben als es s. 170 geschehen ist. dem schlusse dieses abschnitts von des dialogues vraiment destinés aux enfants wird man in bezug auf den mündlichen gebrauch des latein kaum zustimmen, wohl aber des wortschatzes eingedenk sein, der jedoch weit über die bedürfnisse der schule hinausgeht.

Ganz neue mitteilungen enthält das dritte capitel s. 178—203 les colloques d'un professeur de l'université de Mexico. wir erfahren, dasz 1554 Francisco Cervantes Salazar, professor der rhetorik in Mexico, eine neue ausgabe der exercitatio (nicht exercitationes) linguae latinae besorgt und sieben neue gespräche hinzugefügt hat, von denen drei, academia Mexicana, Civitas Mexicus interior und exterior, 1875 mit spanischer übersetzung und anmerkungen dort neu gedruckt sind. unser verf. gibt eine genaue biographie des Cervantes und eine eingehende charakteristik, welche den professor Neu-Spaniens nicht eben in günstigem lichte erscheinen läszt. vier seiner gespräche sind bereits in Europa geschrieben, um einige jugendspiele zu erklären, welche Vives übersehen hat; sie kommen hier nicht in betracht. ehe aber der verf. zu den drei neuen gesprächen mexikanischen ursprungs kommt, wird sehr eingehend die geschichte des dortigen schulwesens, die schulen der laien und der klöster, dargestellt bis zur gründung der universität im j. 1553, für welche Salamanca als muster diente. mit dieser universität beschäftigt sich Cervantes in seinem ersten gespräch, dessen inhalt unser verf. ausführlich erzählt, ohne dasz wir etwas anderes erfahren als die mittelalterliche scholastische studienweise und die beschränktheit jener zeit. diese ausführlichkeit hat leider den verf. veranlaszt über die beiden andern gespräche, welche die stadt Mexiko und ihre umgebung behandeln, rasch wegzugehen und damit uns geographische und ethnologische aufschlüsse zu entziehen. il suffit de le signaler à l'attention der historiens. nos dialogues ont pris ici une importance spéciale que nous devions nous borner à indiquer. aber wer soll sie nachsehen? hat nicht der verf. selbst grosze mühe gehabt sich in den besitz dieser dialogen zu setzen? ist es nicht grausam die bedeutsamkeit des inhalts hervorzuheben und dann nichts von demselben zu verraten?

Der dritte abschnitt France et Suisse wendet sich zu einem lehrer nach dem herzen gottes, zu dem 'idéal du professeur élementaire' (wie ihn der jüngst verstorbene Quicherat genannt hat), zu Mathurin Cordier, und behandelt die lebensgeschichte des seltenen mannes, den unser verf. le Lhomond du XVI^e siècle nennt, recht eingehend. die Franzosen haben diesem landsmanne grosze aufmerksamkeit zugewandt und die zahlreichen arbeiten über ihn sind, so weit meine kenntnis reicht, von dem verf. gewissenhaft benutzt. das schlechte latein der Pariser schüler und studenten entschuldigt Cordier durch das überwiegen der theologischen und philosophischen studien; grammaticus war eine ehrenrührige bezeichnung. noch lange hat die université die traditionen des mittelalters bewahrt und auch, nachdem die goldene zeit der nationallitteratur gekommen war, bis in das vorige jahrhundert an dem latein-sprechen festgehalten. wie es beschaffen gewesen, wissen wir nicht. die jämmerlichkeit des lateinischen schülerjargons aus dem anfange des 16n jahrhunderts steht durchaus nicht im gegensatze zu der darstellung in den deutschen epistolae obscurorum virorum, oder zu dem Heidelberger manuale scholarium, auf das sich unser verf. oft bezieht. die blumenlese s. 210 und 211 hätte sich ohne mühe vermehren lassen; sie ist genommen aus Cordiers buch de corrupti sermonis emendatione, auf das ich zurückkommen werde, nachdem ich nach Cordiers eignen angaben, die bei der seltenheit der bücher wohl entschuldigung finden werden, das leben kurz behandelt habe. Cordier wurde 1479 in der Normandie geboren, der ort ist zweifelhaft. seine unbemittelten eltern erzogen ihn streng, denn noch in der vorrede zu den colloquia erwähnt er profanos illos falsae ecclesiae ritus, quos ego paene ab incunabulis hauseram et deo acceptos esse mihi persuaseram. in Paris erhielt er seine bildung für den geistlichen stand und wurde auch priester in Rouen. aber 1514 kehrte er nach Paris zurück und wurde lehrer und schüler zugleich, letzteres, um weitere theologische studien zu betreiben. er unterrichtete cum in aliis gymnasiis, tum in Rhemensi s. Barbarae (coll. de Reims), Lexoviensi (de Lisieux), Marchiano (de la Marche), Navarreo (de Navarre), noch immer in profundis superstitionum tenebris demersus, aber doch eifrig bemüht seine schüler bona fide non solum ad humanitatis studia, sed etiam ad cultum divinum zu ermahnen. er war in gymnasio regio Navarrae professor grammaticae und machte da die erfahrung, die ihn zur abfassung jener schrift 1530 veranlaszte.[24]

---

[24] die ansgaben werden s. 212 ff. erwähnt. la première édition est presque intronvable. elle manqne à la Bibliothèqne nationale et à la Sorbonne. da ich ein exemplar besitze, so kann ich berichtigen, dass le titre exact keineswegs genau gegeben ist; es steht da per anthorem, nicht auctorem; das distichon ist genan abgeteilt nnd interpungiert, die worte sub oliva R. Stephani, welche hier ganz fehlen, lauten noli aitum sapere, sed time. andere ansgaben Paris 1536, Lyon 1535, Basel 1537 habe ich mir nur angemerkt; die nmarbeitnng von 1541 (Paris. ex offic. Rob.

multos iam annos grammaticam ac rhetoricam profitendo versatus in hac totius orbis celeberrima academia saepenumero sum admiratus, cum hic tot egregios literarum professores haberemus, quidnam esset cur nostrates adolescentuli honestissimis dicati studiis neque latine neque erudite loquerentur. atque eo magis quidem mirabar, quod viderem pueros exterarum gentium in vicis etiam rusticis institutos et in hanc nostram academiam missos ad perdiscendas artes illas ingenuas — solere et latine et expedite fabulari, etiam cum viris doctissimis: nostros autem fere cum suis condiscipulis aut gallice semper garrire aut, si latine loqui tentarent, non posse tria verba bene latina continuare: idque tam inepte ac rustice facere, ut omnino satius foret eos abstinere. einen grund dafür findet er in der nachlässigkeit der lehrer, während externi suos semper latinis verbis alloquuntur: eos dialogis puerilibus ad res varias accommodatis frequenter exercent: colloquentes audiunt: narratiunculas proponunt — postremo corrupte locutos nunquam non diligentissime corrigunt atque omni ratione ad latine loquendum assuefaciunt; ein andern in der parva cura verbi divini, in dem Christus neglectus. deshalb hat er den versuch gemacht si quid afferre possem, quod studiosos adolescentulos tum ad pietatem instigaret tum ad linguam statim a pueritia expoliendam nonnihil adiuvaret, deshalb die phrasensammlung zunächst für seine schüler zusammengestellt und sie ihnen dictiert. zur erleichterung des gebrauchs sind die ausdrücke nach loci communes in alphabetischer folge geordnet und die benutzung durch einen genauen index erleichtert. die schlechte phrase geht der verbesserten immer voraus, auch französische formeln sind eingeschoben; das lateinische wird überdies vielfach variirt. kurze erklärungen fehlen nicht, besonders sind permulta pie et Christiane vivendi hortamenta hervorzuheben. das buch fand auch bei den gelehrten beifall und veranlaszte besonders die lehrer zu gröszerer sorgfalt beim sprechen. bei den schülern hatte es leider den entgegengesetzten erfolg, quod pueri ridendi ac iocandi studio et libentius et saepius in legendo corrupto sermone et barbaris locutionibus quam latinis ediscendis sese oblectarent. deshalb verboten manche lehrer den gebrauch des buches. der verfasser entschlosz sich darauf alle barbarischen phrasen zu streichen und änderte auch den titel in: commentarius puerorum de quotidiano sermone, qui prius liber de corrupti sermonis emendatione dicebatur. die anordnung ist beibehalten, in der regel geht das französische voraus, dann folgen die lateinischen phrasen mit den variationen. der register sind zwei geworden, ein französisches und ein lateinisches. in coll. de la Marche hatte Cord. 1524 den unterricht in der rhetorique übernommen, also in der damaligen obersten classe, gieng aber freiwillig in die quatrième hinunter, wo der vierzehnjährige Calvin sein schüler wurde.

Stephani in 8) besitze ich selbst; unser verf. führt andere von 1542 u. 1550 an, sogar schon von 1535. die bearbeitung von Fries in Zürich kenne ich nicht.

dieser erzählt es in der widmung des commentars zum Thessalonicherbriefe: quum primo ordini summa cum laude praefuisses, quia discipulos ab aliis magistris ambitiose formatos meras tantum ampullas, nihil solidi afferre videbas, ut tibi de integro fingendi essent, huius molestiae pertaesus eo anno ad quartam classem descenderas. in jene zeit fällt auch seine hinneigung zur reformation; R. Estienne hatte darauf groszen einflusz (quo primum doctore ad evangelii cognitionem usus fueram). ex quo autem, sagt er in der vorrede zu den colloquia, mei misertus pater clementissimus mentem vera sui evangelii cognitione illustravit, multo etiam ardentius id propositum (die jugend ad humanitatis studia und zum cultus divinus zu führen) persecutus sum. quod et Nivernensis schola et aliquanto post etiam Burdegalensis, ad quam Lutetia profugus propter evangelicae doctrinae professionem me contuleram, per triennium experta est. er war lehrer in Nevers geworden, aber 1534 als offener anhänger der neuen lehre nach Paris zurückgekehrt. den verfolgungen der ketzerei entkam er dadurch, dasz der gelehrte Portugiese Andrea de Gouvéa, der die schule in Bordeaux neu organisieren sollte, ihn ende 1534 dorthin nahm mit vier andern, unter denen sich sein freund Claude Budin befand.[25] er verliesz aber Bordeaux bereits in den letzten monaten des jahres 1536, so dasz er nur etwas über zwei jahre am collége de Guyenne gelehrt hat, um den dringenden aufforderungen seines alten schülers Calvin nach Genf zu folgen. dort wurde er an dem neugegründeten collége de Rive angestellt, das bis 1559 bestanden hat. aber so lange blieb unser Cordier nicht. cum et plenior evangelii cognitio accessisset et uberior etiam, immo vero prorsus libera esset eius professio, tum vero voti mei compos reddi vehementiore desiderio quam unquam antea concupivi. atque id testari haec schola Genuensis iam pridem potuit, in qua ego relicta Burdegalensi docui, potuit et Neocomensis, cuius per annos circiter septem fui moderator, potuit et Lausanensis id testari, ubi gymnasiarchae partes annos totos duodecim magnificentissimorum dominorum Bernatum auspiciis sustinui. die zerwürfnisse in Genf, welche 1538 Calvins und Farels vertreibung herbeiführten, veranlaszten auch die ausweisung des rector Saunier mit seinen Franzosen (unter ihnen war Cordier) aus der stadt und vernichteten die blüte der neuen schule in dem ehemaligen Rivekloster. Cordier gieng nach Neuenburg (Neufchâtel) und leitete die dortige schule fast sieben jahr, dann kam er an die spitze des Lausanner college 'ganzer zwölf jahre'. erst 1557 liesz er sich bewegen nach Genf zurückzukehren: cum in eam me secundo pater ille benignissimus (Calvin) senectutis meae misertus, quae annum octogesimum quintum attigit, tanquam in portum tutissimum post infinitos labores et multa pericula receperit. dort wurde am 5 juni 1559 das neue collége unter Theodor Beza und zugleich die

[25] deshalb hat E. Gaullieur in seiner gründlichen histoire du collége de Guyenne (Paris 1874) auch unsern Cordier s. 95 u. 127 besprochen.

akademie eröffnet, das eigentliche seminarium ecclesiarum reformatorum, der mittelpunkt für die litterarische bildung des reformierten Europa, dessen organisation in ordre du College de Genoue oder lateinisch Leges academiae Geneuensis gedruckt sind, eines der letzten erzeugnisse aus der presse von R. Etienne.[26] während der hochbejahrte Cordier sich seinem lehrerberufe mit jugendlichem eifer hingab, trat an ihn eine neue aufgabe heran. Rob. Etienne forderte ihn auf ad scribendum aliquid pueris und bezahlte auch zur erleichterung für ihn einen amanuensis. Cordier gieng an die arbeit, die aber bei seiner gewissenhaftigkeit im lehramte wenig gefördert wurde. nach Etiennes tode im j. 1559, erzählt er weiter, quamvis permulti saepe mecum agerent adeoque precibus efflagitarent, ut tandem aliquid ad puerorum utilitatem in lucem emitterem,[27] nemo tamen persuadere poterat ut mihi exirent e manibus, quae iudicio meo nondum satis probabantur. erst als ihm für die vormittagslectionen ein helfer im schulamte gegeben war, venit in mentem chartulas meas praesertim vetustiores diligentius excutere. inter quas occurrerunt haec nostra colloquia, quae iam fere triennium quasi sopita in museolo meo latuerant. ea igitur velut e somno excitata quum in manus sumsissem, placuit matutinis horis recognoscere, aliquot etiam augere colloquiis et quantum res ipsa patiebatur expolire. jene drei jahre werden vielleicht in verbindung zu bringen sein mit der für die neue schule 1559 getroffenen einrichtung, nach welcher die knaben in der siebenten classe lesen und schreiben lernen sollten (latina ex latino gallico Catechismo), in der sechsten die anfangsgründe der lateinischen grammatik adiunctis latinae linguae exercitationibus und dazu latino sermoni assuefiunto. gelehrte männer billigten die arbeit und so schrieb er im februar 1564, also im 85n lebensjahre (er starb am 8 sept. desselben jahres) die vorrede zu den colloquia, an deren schlusse er noch einmal die summa seiner ganzen lehrerthätigkeit zieht, das bemühen die jugend ad pietatem et bonos mores cum litterarum elegantia coniungendos. da finden wir Sturms pietas litterata wieder. die angaben über die drucke der colloquia s. 212 genügen nicht, der verf. will auch nur quelques détails geben. es wird auch nicht leicht sein hier vollständigkeit zu erreichen, denn sie sind bis weit in das vorige jahrhundert hinein in Frankreich, in der Schweiz, in Deutschland und in England unzählige male gedruckt, weil sie in den schulen gelesen wurden. und nicht blosz in den protestantischen,

---

[26] bei der seltenheit dieser schriftchen war es recht verdienstlich, dasz prof. Le Fort bei der Genfer säcularfeier 1859 sie durch den drucker Fick hat facsimilieren lassen. unser verf. scheint dies werk nicht zu kennen, denn er bezieht sich s. 237 nur auf Berthaults schrift de M. Corderio et creatis apud protestantes litterarum studiis, Paris 1875. die entlehnungen der jesuiten (s. 229) werden wohl auf die gemeinsame quelle, die Sturmschen einrichtungen in Straszburg, zurückzuführen sein.

[27] die ausgabe des Cato ist dem verf. nicht entgangen, aber auch Ciceros briefe hat er in auswahl cum latina et gallica interpretatione herausgegeben.

in denen natürlich an den betreffenden stellen da, wo zur erleichterung des verständnisses das französische verwendet war, je nach den nationalitäten die muttersprache eintritt, sondern auch in katholischen, für die im interesse der confession vielfache interpolationen gemacht wurden. die übersetzungen sind nicht minder zahlreich.

Die analyse der colloquia ist bei hrn. M. nicht genau. über den wissenschaftlichen wert will derselbe sich nicht aussprechen s. 230, ce serait perdre notre temps. quand même ces jolies scènes ne seraient pas écrites dans une langue morte, les héros en sont trop petits. und doch hat er es bei den früheren gesprächen sehr eingehend gethan! le dernier ouvrage de Cordier ne peut aujourd'hui nous intéresser que comme un document, en tant qu'il nous fait connaître ce collége de la Rive que Calvin créa, comme un des organes vitaux de la nouvelle Genève. aber an diese ältere schule zu denken ist gar kein anlasz; die mitteilungen zeigen leider, dasz der verf. die schulordnung von 1559 im sinne gehabt hat. daher die einteilung der schüler nach der lage ihrer wohnungen in den verschiedenen stadtvierteln in vier abteilungen, von denen jede unter der aufsicht eines lehrers stand, der besonders darauf zu sehen hatte, dasz sie mittwochs und sonntags die kirche regelmäszig besuchten; ferner in der schule um mittag eine stunde psalmensingen u. a. anderes wird auf grund der gespräche nur leicht berührt, jedoch die observatores, die auch in Paris bestanden hatten[28], werden s. 241 genauer besprochen. ich würde gern diese pädagogischen fragen behandeln, wenn ich eine echte ausgabe zur hand hätte und nicht eine interpolierte (Leipzig 1605), welche durch einen index rerum die arbeit erleichtert haben würde. in dem lateinischen texte der angeführten stellen begegnen wir manchen fehlern; so musz es s. 235 heiszen Atqui für Atque, tenere nos amant für temere, s. 233 vielleicht arvina für axungia. der verf. schlieszt den abschnitt mit den worten: les Colloques ont vielli comme livre classique, ils sont encore bons à consulter pour les maîtres, qui n'y verront pas sans profit comment il faut aimer, comment il faut estimer l'enfance. warum die schrift mit Cordier schlieszt, wird aus der conclusion ebenso wenig klar als warum er mit Mosellanus angefangen hat. hier soll es die 'junge' universität Leipzig sein, die doch bereits über ein jahrhundert bestand, dort das letzte monument, welches einem veralteten gebrauche errichtet wird. so rasch ist es jedoch mit dem verfall der lateinischen sprache in dem gebrauche der schule und der universität nicht gegangen. warum so viele andere schriften übergangen sind wird nicht aufgeklärt. bei der beschäftigung mit Cordier muste der verf. ganz natürlich geführt werden auf Castellionis dialogi sacri; ein amtsgenosse desselben am collége de Navarre hat dialogi aliquot festivissimi herausgegeben, die er doch nicht wegen ihres inhalts oder wegen der wenig

[28] vgl. Cordiers commentarius puerorum s. 331. 337. 357 der ausgabe von 1541.

correcten darstellung vernachlässigt haben kann; eben so wenig erwähnt er Pellisson, von dem wir einen modus examinandae constructionis in bezug auf einen brief Ciceros in einem gespräch zwischen lehrer und schüler besitzen. dasz ihm Ad. Sibers dialogi pueriles fremd geblieben sind, ist nicht auffallend, auch tadle ich nicht, dasz er die colloquia nicht weiter durch das siebzehnte und achtzehnte jahrhundert verfolgt hat, denn sie verlieren immer mehr an interesse. wer hätte lust die ganze reihe von Helwig an bis auf Joachim Lange durchzugehen oder gar nachzuforschen, woher die modernsten dialogen in den elementarbüchern entlehnt sind? aber ungern habe ich die jesuiten vermiszt, die auf die pflege der latinität stets besonderen fleisz verwendet haben. zu dieser societät gehört Jacob Pontanus (1542—1626), dessen progymnasmata latinitatis sive dialogorum libri IV seit 1589 immer und immer wieder gedruckt sind. doch es ist zeit abzuschlieszen, ich thue es mit meinem danke an den hrn. verf., aus dessen buche ich vielfache belehrung und anregung empfangen habe.

Leipzig. Fr. Aug. Eckstein.

## 32.

Schulgeographie von Alfred Kirchhoff. Halle a. S., buchhandlung des waisenhauses. 1882. VIII u. 248 s. 8.

Wie männiglich bekannt, hat der verfasser des vorliegenden schulbuchs seit jahren für die umgestaltung und neubelebung des geographischen unterrichts sowohl als docent und vortragender in verschiedenen städten, wie als schriftsteller in der behandlung wissenschaftlicher fragen und als recensent eine sehr rege thätigkeit entfaltet. da diese thätigkeit sich vor allem auf die methodik des unterrichts erstreckte, zugleich aber auch eine gründliche umarbeitung des lehrstoffes anbahnte und ein nach mehreren seiten hin verändertes lehrsystem aufzubauen suchte, so war man berechtigt mit groszen erwartungen einem buche entgegenzusehen, mit welchem der verf. unmittelbar in die praxis des schullebens hineintritt und den 'langen weg der lehren' durch den kürzern des beispiels ergänzt. da die professur für erdkunde in Halle eine der älteren ist unter den im deutschen reiche für dies fach errichteten und sich gerade um diesen lehrstuhl zahlreiche schüler sammelten, so gibt es auf den höheren lehranstalten Norddeutschlands eine nicht unbeträchtliche anzahl von geographielehrern, welche bestrebt sind, die erdkunde im Kirchhoffschen sinne zu lehren. dazu kommt dann noch die gröszere menge der übrigen, welche von den allmählich sich mehrenden geogr. docenten an den andern hochschulen in ähnlicher, jedenfalls von dem alten stile mehr oder weniger abweichender richtung vorgebildet sind. wenn nun doch noch nicht die resultate erzielt worden sind, welche durch die veränderte methode in

aussicht gestellt waren, so lag das, abgesehen von den einengenden schranken des reglements und den noch engeren grenzen der stundenzahl, wesentlich an dem mangel eines geeigneten leitfadens. denn es genügt nicht dem schüler das gesprochene wort zu übermitteln, ohne dasz er die grundgedanken gedruckt nachlesen kann, und es ist miszlich, wenn das wort des lehrers und der leitfaden weit auseinandergehen. so viele anläufe nemlich auch in den zahlreichen neueren leitfäden von der veränderten operationsbasis aus (oder gegen sie) unternommen sind, wer möchte sagen, dasz ein einigermaszen abschlieszendes ergebnis erreicht ist? ausgenommen sind bei diesem urteil die österreichischen schulen, bei denen manches anders liegt, und nicht unerwähnt darf gelassen werden, dasz für die deutschen landwirtschaftsschulen seit einiger zeit in der 'zeichenden erdkunde' von Matzat ein werk vorliegt, das ähnliche ziele wie das K.sche verfolgt. dieses ist nun bestimmt, die oben angedeutete lücke für die höheren lehranstalten auszufüllen.

Von dem gedanken ausgehend, dasz die hilfsbücher dieses faches des gedächtnisstoffes zu viel, des denkstoffes zu wenig bieten, setzt sich K. es an der spitze seines vorworts zum ziel, dasz sein buch diese doppelklippen des zuviel und des zuwenig vermeiden solle. um das erstere zu bekämpfen, ist die namenmasse zweckmäszig vermindert, das zahlenmaterial auf ein minimum zurückgeführt worden. der einwohnerzahlen von städten finden sich so wenige, dasz hier die sparsamkeit in der that nicht weiter getrieben werden kann, überall sind sie stark abgerundet, und das mit recht wegen ihrer groszen veränderlichkeit. statt der gewöhnlich übertrieben zahlreichen angaben von gipfelhöhen finden sich weit lehrreichere zahlen für die gesamthöhe von ganzen ländercomplexen oder von gröszeren ebenen, und, was dem lernenden am meisten nützen wird, durch das ganze buch geht das bestreben, die zahlen ebenso wenig 'unverbunden' zu liefern, wie alle anderen angaben über klima, culturzustände und ähnliches, vielmehr den dürren zahlen durch vergleichung mit anderen fleisch und blut zu geben. eben diese erleichterung der lernarbeit oder reinen gedächtnisarbeit wird es dem schüler auch ermöglichen, dasz er den anderseits in um so reichlicherer fülle zubemessenen entwickelnden und erzählenden stoff wird bewältigen können. das begreifen desselben wird erleichtert durch die unerläszlichen zeichnungen für die mathematische geographie, wie sie sich ähnlich anderswo auch finden, und dann durch graphische darstellungen für temperaturwechsel, luftcirculation, länderdurchschnitte usw. ein glücklicher gedanke war es, die gröszenverhältnisse der länder und ihre bevölkerungsdichtigkeit durch entsprechende quadrate zu verdeutlichen, in denen die gröszere oder geringere dichtigkeit von eingetragenen punktreihen den maszstab für die schätzung der volksmenge an die hand gibt. solche graphischen darstellungen sind ein so treffliches hilfsmittel für den unterricht, dasz nur zu bedauern ist, dasz der verf. ihrer nicht mehr in seinen

text eingeschaltet hat. sodann ist so viel, als geschehen konnte, ohne pedantisch zu werden, für die erklärung der geogr. nomenclatur gethan worden, d. h. die geographischen und politischen termini technici, die nicht sofort verständlichen einheimischen und zahlreichen fremdländischen eigennamen sind ihres für den schüler dunkeln, oft grotesken klanges entkleidet worden durch sprachliche und inhaltliche worterklärung. dahin gehören nicht blosz naturgeschichtliche jeder art wie dolomit, lösz, fasan, durra, indigo, jute, cochenille; ethnographische wie fellachen, berbern, mestizen, mulatten; technische ausdrücke wie volkswirtschaft, depressionen, liman, lido, K. hat es auch nicht verschmäht, landläufige fremdwörter zu erklären wie consuln, souverain, manufactur, chronometer, lloyd und dadurch mindestens einen zeitgewinnst erzielt, da der lehrer sich bei ihrer verdolmetschung nicht mehr aufzuhalten braucht. hier wird man auch auf mancherlei neues stoszen, d. h. neu nicht für die wissenschaft, wohl aber für lehrbücher. das Rheinwaldthal wird richtig als pleonasmus für vallis Rheni entwickelt, der dunkelboden an der österreichischen Donau als 'dun-ga' = 'Donaugau-boden', die silbe 'hal' als bezeichnend für einen salzort, ähnlich so 'Saale'; der name des golfs du Lion von dem volk der Ligyer abgeleitet, die zur bildung der gebräuchlichsten namen verwandten silben der chinesischen sprache werden verdeutscht u. a. m. diese definitionen und erklärungen sind durchweg in treffender kürze gegeben, zweifel an absoluter richtigkeit allerdings bei einzelnen nicht ausgeschlossen. s. 155 anm. 2 hätte es bei 'Interlaken vom lat. inter lacus' heiszen können 'vom mittelalterlich lat.', um nicht bei den schülern den irrtum zu erwecken, als stamme der name von den Römern her, während doch die Augustinermönche ihn geschaffen haben. die Sierra-Leone-küste wird schwerlich vom löwen ihren namen herleiten, sondern von dem brüllenden rollen des donners oder der brandung; zu vermissen ist die deutung des namens Morea oder die angabe der beiden möglichen deutungen; was der name Florida (s. 50) mit der geogr. lage zu thun hat, ist nicht recht ersichtlich, denn er rührt doch wohl von der entdeckung der halbinsel am ostersonntag (pascua florida) her, und Côte d'or kann doch wohl schwerlich mit 'goldrippe übersetzt werden, vielmehr 'goldhügel' oder 'abhang' = 'goldene weinlage'. auf welche quelle stützt sich die mitteilung, dasz der burgundische orden des goldenen vlieszes ein goldenes widderfell zeige zur anerkennung des hohen wertes der flandrischen weberei? was die materielle richtigkeit, also die zuverlässigkeit des stoffes anbetrifft, so steht dieselbe auf einer keineswegs von allen leitfäden erreichten höhe. auch hierin musz das buch als ein sorgfältig gesichtetes und gefeiltes ergebnis langjähriger studien angesehen werden. ref. hat nur wenige stellen gefunden, über die er seine bedenken aussprechen möchte. die residenzstadt in Abessinien (s. 66) ist nicht Gondar, sondern Sámara; es musz s. 53 nicht San Domingo heiszen, denn das wäre portugiesisch, sondern nach dem spa-

nischen Santo Domingo; bei Celebes fehlt der accent auf dem zweiten e; die landdrosteien der provinz Hannover können noch nicht (vielleicht aber prophetisch) regierungsbezirke genannt werden. statt 'Vereinigte Staaten von Nord-Amerika' lautet die amtliche bezeichnung 'V. St. von Amerika', bei Labrador möchte der referent den erklärenden zusatz terra laboratorum wünschen. dasz die Sierra Nevada de Santa Marta (s. 54) 'burgartig einsam hervorragt', oder wie man auch wohl zu sagen pflegt, ein 'isoliertes' gebirge sei, wird von Jarz (zeitschrift für schulgeographie II 264) auf grund überzeugender zeugenaussagen bestritten, auch der neustich in Stielers handatlas zeigt bereits die verbindung mit dem Andensystem. Hekla auf Island ist weiblich. dagegen, dasz die bevölkerung Chinas 'beinahe die hälfte der ganzen bewohnerzahl Asiens umfaszt' (s. 88) sind von verschiedenen seiten anscheinend begründete zweifel kundgegeben worden. dann ist die angabe auf s. 67, dasz der Nil alljährlich vom juli bis october das land überschwemme, insofern nicht ganz genau, als derselbe zwar nur bis october steigt, die überschwemmung aber während des langsamen sinkens der gewässer noch länger andauert. den meisten fremden eigennamen ist in klammern die aussprache beigefügt worden, auch bei worten, die wie Boothia Felix, Canada, Georgia, Mauritius uns in ihrem bisherigen klange nach deutscher aussprache ganz vertraut geworden sind. doch wir wollen die frage, ob man in dieser richtung neuerdings nicht vielleicht etwas zu weit geht, nicht erörtern, da schon von anderer seite der vorschlag gemacht ist, der nächste geographentag möge sich mit ihr beschäftigen. er würde darüber zu beschlieszen haben: einmal, wie weit man in der schreibung fremder eigennamen der fremden sprache folgen soll, dann ob man überall die fremde aussprache sich aneignen soll, und wo eventuell hier die grenze zu ziehen ist. es liegt auf der hand, dasz sie nicht leicht wird zu finden sein, unmöglich aber ist es jedenfalls, jeder sprache, und wäre sie auch noch so 'interessant', in ihren dialektischen velleitäten bei der ortsbenennung zu folgen. wir kämen bei strenger consequenz dahin, dasz wir Kjöbenhavn statt Kopenhagen, Dalmacijá statt Dalmatien sprechen müsten. nicht unerwähnt darf bleiben, dasz neuerdings Geistbeck (zeitschr. f. schulg. III 115) eine ganze blütenlese von aussprachedifferenzen zwischen Seydlitz und Daniel zusammengestellt hat. die lesarten des letzern finden sich zum teil bei K. wieder, und wer nun recht hat, läszt sich nicht immer entscheiden, in mehreren fällen ist es unstreitig K. der meisten aussprachevariationen erfreut sich in den leitfäden der name der australischen stadt Adelaide. ref. kann hinzufügen, dasz er ihn von gebildeten ehemaligen bewohnern derselben Âdelīd hat aussprechen hören. genug, man sieht, diese aussetzungen sind nicht wesentlicher natur, und die fachgenossen werden bei der lectüre der 'schulgeographie' bald inne werden, mit wie vielen traditionellen verkehrtheiten dieselbe gründlich aufgeräumt hat.

So gerüstet unterzieht sich K. der aufgabe, welche dem buche seinen eigentümlichen charakter gibt, nemlich den denkstoff für den geogr. unterricht zu vermehren. er wird derselben gerecht, indem er die sog. hilfswissenschaften der erdkunde, hier vornehmlich botanik, zoologie, geologie, meteorologie, biologie und geschichte in den unterrichtlichen stoff hineinzieht nnd mit ihrer hilfe von den einzelnen natürlichen landabschnitten ein lebendiges, anschauliches bild entwirft. Otto Delitsch warnt in seinen 'beiträgen zur methodik des geogr. unterrichts' vor dreierlei gefahren, die diesem unterrichte drohen, und nennt als solche: 1) die massenhaftigkeit des stoffes, 2) die schwierigkeit, stets klar die grenzen inne zu halten, welche die geographie von den anderen wissenschaften trennen, 3) die unpädagogische hast, mit welcher problematische hypothesen in den unterricht hineingetragen werden. jeder dieser drei gefahren konnte gerade die verfahrensweise K.s in hohem grade ausgesetzt sein, und als vierte trat noch die grosze schwierigkeit hinzu, die einwirkungen der genannten hilfswissenschaften gerecht abzuwägen und ein fertiges bild aus ihnen entstehen zn lassen, ohne in einen ton zn verfallen, der für den schüler zu hoch ist. aller dieser gefahren ist K. herr geworden, und die art, wie er das geworden ist, begründet den wert seines bnches. der zweite von Delitsch genannte punkt erscheint wohl am wenigsten bedenklich, denn dieses nnterrichtsfach wurde, wenn nicht etwa von einigen historikern, bisher wohl kaum auf das gebiet anderer wissenschaften nngebührlich hinübergezogen. sehr wenig aber genügte die erdkunde einer wichtigen seite ihres berufs, die übrigen nahestehenden wissenschaften auch für den schulunterricht zu verknüpfen und so vor den augen der schüler ein gebiet zu schaffen, auf dem sich alle die hand reichen. indem unter diesen zusammenwirkenden kräften endlich bei K. auch die natnrwissenschaftlichen zu ihrem gebührenden rechte gelangt sind, ist dem bisher vielleicht zn befürchtenden übergreifen des historischen elements ein wirksamer damm entgegengestellt worden. sehr viel näher lag die gefahr, bei behandlung der biologie und der erdgeschichte den üppig sprossenden hypothesen der neuzeit einen ungemessenen zutritt zu gewähren. diese gefahr wird nicht so ganz gering anzuschlagen sein, wenn man bedenkt, mit welchem entzücken gerade dilettanten in diesem fache sich an kühne hypothesen anklammern, die sich ihnen dann unbewust zur wirklichkeit gestalten. wie lange zeit wird noch verflieszen müssen, ehe sie die selige Lemnria, verwitwete Atlantis, die als hypothese einst groszen wert hatte, endlich als thatsache der wohlverdienten ruhe überliefern! K.s bnch nun enthält sehr wenig hypothesen, und die vorhandenen gehören entweder zu den consensu omnium als richtig anerkannten, oder sind als vermntungen und theorien gekennzeichnet. um die art zn beleuchten, wie K. die massenhaftigkeit des stoffes bewältigt hat, bedarf es eines kurzen überblicks über die einteilung seines buches. der erste teil nmfaszt die 'vorbegriffe' ('aus den

heimatseindrücken zu erläutern'), 'globuslehre' und 'kurze übersicht der länderkunde' auf 32 seiten. da diese capitel nur die unumgänglichsten vorkenntnisse mit sehr sparsamer anwendung der beweisführung enthalten, und da mit den zahlen in der länderkunde ebenso sparsam umgegangen ist, so läszt sich das ganze mit leichtigkeit in den classen sexta und quinta durchnehmen. folgen dann für die zweite lehrstufe ein capitel 'vorläufiges aus der allgemeinen erdkunde' auf 8 seiten und weiter eine die ganze erde umwandernde länderkunde auf 175 seiten, wovon 69 auf eine genauere betrachtung von Mitteleuropa entfallen. die dritte lehrstufe umfaszt auf 50 seiten die allgemeine erdkunde, d. h. das, was man bisher mit dem namen 'physische geographie' zu bezeichnen pflegte. nichts wird dem lehrer, welcher der alten praxis anhängt, mehr auffallen als die vollkommen veränderte gestalt der länderkunde. während in den übrigen leitfäden durchweg die politische einteilung das fachwerk lieferte, während sonst in manchen unter ihnen eine grosze überschrift auch den kleinsten staat zu einem besondern abschnitt gestaltete, in den alles (oder das wenige), was man an klimatischen, geologischen usw. beziehungen bringen zu müssen meinte, hineingefüllt wurde, ist jetzt das umgekehrte eingetreten. die natürliche beschaffenheit der länder, ihre oro- und hydrographische zusammengehörigkeit liefern den einteilungsgrund, die natürlichen beziehungen bilden die haupt-, die politischen die nebensache. diese gruppierung nach natürlichen 'länderindividuen' hat freilich zur folge, dasz z. b. die österreichisch-ungarische monarchie in vier getrennten abschnitten behandelt wird, nemlich auf s. 115. 219—121. 146—161. 165—169, indessen ist sorge dafür getragen, dasz die politisch zusammengehörigen gebiete doch auch an anderer stelle mit den nötigen zahlenangaben sich zu einer übersichtstabelle vereinigt finden. wer von der alten praxis sich also nicht so leicht zu trennen vermag, kann diese tabellen ja vorher lernen lassen. wo länderindividuum und staat zusammenfallen, ist natürlich von dieser günstigen constellation gebrauch gemacht worden. die neuheit der sache und die schwierigkeit einzelheiten rasch aufzufinden, lassen es aber doch als wünschenswert erscheinen, dasz dem buche ein wortregister angehängt werde. in diesen rahmen der länderkunde hat der verf. die durch verknüpfung der oben genannten hilfswissenschaften gewonnenen resultate hineingefügt mit maszvoller heranziehung der benötigten naturwissenschaftlichen fächer, und die meisten der vorkommenden fragen aus diesen fächern können auch von einem quartaner und weiterhin tertianer verstanden und beantwortet werden.[1] besonders erfreulich ist an diesem abschnitte, dasz die einer erklä-

[1] ob das auch von den geologischen, speciell mineralogischen gesagt werden kann, hängt von dem vorhergehenden unterrichte in diesem fache ab. ohne diesen werden — so fürchte ich — die vorkommenden mineralogischen mitteilungen nicht den gewünschten nutzen bringen.

rung bedürftigen namen und gegenstände durchweg mit glücklicher auswahl von den attributen bekleidet sind, die sie am besten charakterisieren. das bestreben diese attribute recht wirkungsvoll zu gestalten, hat zu einigen kühnheiten in der wortbildung veranlassung gegeben, unter denen die 'vielleicht donaulose vorzeit der niederungarischen ebene' wohl am auffallendsten ist (s. 117). von dem stil läszt sich sagen, dasz er dem buche den für einen leitfaden nicht häufigen vorzug verschafft angenehm lesbar zu sein. somit ist denn ein groszer schritt nach dem ziele hin getban, die erdkunde aus einem der langweiligsten unterrichtsgegenstände auch für die schüler zu einem fesselnden zu machen. ref. ist überzeugt, dasz sich das vorliegende pensum nach den vorschriften des lehrplans während des dreijährigen cursus von quarta bis tertia absolvieren läszt, ohne dasz man kürzungen vornehmen müste, und von anderen lehranstalten (z. b. Halle a. S.) vernimmt er die bestätigung dafür.

Die rechte wirkung wird das oben beschriebene pensum der länderkunde jedoch erst erzielen, wenn auf der dritten lehrstufe 'die allgemeine erdkunde' hinzutritt. hier sind die naturwissenschaftlichen fragen behandelt, deren richtig angewandte lösung der neuern erdkunde zur zier gereicht, hier ihre fesselndsten entdeckungen, und hier durften endlich auch einige theorien ihren platz finden, für die der beweis noch nicht völlig erbracht ist. in den capiteln 'luftdruck und winde', 'wärme und niederschlag' ist so viel von der meteorologie gegeben, dasz mit zurückgreifen auf das früher gebotene und hilfe des lehrers dem schüler daraus die hauptfactoren des klimas und die grundlagen der modernen witterungskunde klar gelegt werden können.[2] § 40 'meeresboden' liefert in knappster form einige der schönsten resultate der neuen tiefseeforschung; § 42 'festland und inseln' erörtert das verhältnis zwischen land- und wasseroberfläche des erdballs und die wichtigsten wandelungen in diesem verhältnis, § 46 und 47 endlich die interessantesten fragen der biologie. ref. denkt sich die benutzung dieser dritten stufe des leitfadens in der art, dasz der stoff in der secunda und prima durchgenommen und die lehren derselben bei der wiederholung der vorhergehenden länderkunde nachgewiesen und geübt werden. geschieht dies, so werden die berühmten 'systematischen repetitionen' in den oberen classen und die mündliche prüfung im maturitätsexamen ihres elementaren charakters entkleidet werden.

Möge die 'schulgeographie' durch fleiszige benutzung bald reichliche früchte zeitigen.

[2] ref. will nicht verfehlen, bei dieser gelegenheit auf eine arbeit von Mascow (progr. des gymn. zu Pyritz 1881) hinzuweisen, welche dem meteorologischen unterricht auf den höheren schulen warm das wort redet und seine bedingungen wie seine zulässigkeit nachweist.

Norden. E. Oehlmann.

## 33.

DAS HÖFISCHE EPOS. AUSWAHL AUS DEN ERZÄHLUNGEN HARTMANNS VON AUE, WOLFRAMS VON ESCHENBACH UND GOTTFRIEDS VON STRASZBURG. SCHULAUSGABE. MIT EINLEITUNG, ANMERKUNGEN UND WÖRTERBUCH VON REINHOLD BECHSTEIN. Stuttgart, Cotta. 1881.

Reinhold Bechstein, professor in Rostock, einer der bedeutendsten unter den jetzt lebenden germanisten, dem wir bereits eine vortreffliche schulausgabe ausgewählter gedichte Walthers von der Vogelweide und seiner schüler verdanken, hietet jetzt unter dem oben angeführten titel eine nicht minder treffliche dem höfischen epos gewidmete kleine anthologie. dem herausgeber kam es darauf an, aus den meisterwerken mittelhochdeutscher erzählungskunst bedeutende und charakteristische prohen zu gehen. die drei meister der erzählungskunst, die in den tagen Walthers von der Vogelweide auf ihrem gebiete die palme errungen haben, sind Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Straszburg. allerdings würde zu einem vollständigen bilde des höfischen epos mindestens auch Heinrich von Veldeke gehören, allein wegen seiner nicht rein mittelhochdeutschen sprache passte er nicht in eine schulanthologie. dasz von Hartmanns schöpfungen nicht blos Iwein, sondern auch Erek, also beide Artusromane vertreten sind, kann nur gebilligt werden. streiten liesze sich höchstens darüber, ob nicht auch aus des dichters 'armem Heinrich' hätte eine stelle mitgeteilt werden können. die wahl der proben selbst ist eine durchaus glückliche. bei Hartmann und Wolfram war dieselbe nicht ganz besonders schwierig, da sich in den werken dieser dichter eigentliche hauptscenen boten. aus dem Erek teilt Bechstein absch. 17, vers 6323—6812; aus dem Iwein abschn. 5 vers 3029—3702; aus dem Parzival buch 5, vers 97—720 mit. schwieriger war es, aus Gottfrieds Tristan ein günstiges stück vorzulegen. Bechstein hat sich schlieszlich für eine scene entschieden, die zum groszen teile in composition und ausführung das volle eigentum des dichters ist, die Gottfrieds feine und mit humor durchwürzte darstellungskunst im schönsten lichte zeigt und in der zugleich das höfische element in entschiedener weise zur geltung kommt. diese für Gottfrieds poesie höchst charakteristische scene findet sich im 15n abschnitt, vers 10807—11370. damit der leser die mitgeteilten stellen im zusammenhange auffasse, hat der herausgeber kurze nacherzählungen des gesamtinhaltes hinzugefügt; etwas genauer ist dies heim Erek und heim Iwein geschehen, während von Wolframs und Gottfrieds umfangreichen epen nur flüchtigere skizzen mit hesonderer hervorhebung der haupthandlung entworfen werden konnten, die im urtexte mitgeteilten stücke sind aus pädagogischen gründen ohne inhaltsangabe geblieben. die reihenfolge ergab sich von selbst. Gottfried als repräsentant einer modernen richtung des erzählungsstils muste den schlusz bil-

den, doch mag es sich für die praxis empfehlen, den schwierigen Wolfram zuletzt zu nehmen.

Die texte sind sämtlich revidiert. im Erek gibt Bechstein nicht wenige neue lesungen, welche den andern ausgaben gegenüber sich näher an die handschriftliche überlieferung halten und zugleich einen der situation angemessenen sinn geben. noch mehr ist er im Iweintext von den vorhandenen ausgaben, namentlich von Lachmann abgewichen. der Parzivaltext schlieszt sich mit abrechnung einiger änderungen an die ausgabe von Bartsch an. beim Tristan folgte Bechstein seiner eigenen ausgabe, die in zwei teilen (deutsche classiker des mittelalters mit wort- und sacherklärungen 1869 und 70, zweite auflage 1873, Leipzig, Brockhaus) erschienen ist, doch hat er auch hier einige verbesserungen vorgenommen.

An die ausgewählten proben reihen sich seite 79—132 anmerkungen und wörterbuch, die Bechstein nach demselben princip bearbeitet hat wie in seiner Waltherausgabe. in den anmerkungen und zwar in denen zu Wolfram und Gottfried noch mehr als bei Hartmann ist auf die realien rücksicht genommen worden. es soll durch diese hinweise in dem aufmerksamen benutzer die überzeugung geweckt werden, dasz die alten dichtungen nicht blos blüten der kunst, sondern auch sprechende zeugnisse des geschichtlichen lebens sind, eine auffassung, die in dem auch von Bechstein vielfach und mit recht angezogenen werke von Alwin Schultz 'das höfische leben der minnesänger', Leipzig 1880, ausdruck gefunden hat. das wörterbuch ist mit sorgfalt gearbeitet und ist für den ins auge gefaszten zweck so erschöpfend, dasz es keine antwort schuldig bleibt.

Dem ganzen ist eine einleitung vorausgeschickt, welche über das leben und die werke der drei groszen meister auskunft gibt. selbstverständlich war es nicht möglich in eingehender weise ihre litterarhistorische stellung und bedeutung, ihre sprache und ihren stil, den ästhetischen wert ihrer leistungen zu würdigen, allein das wichtigste und wissenswerteste der litterarhistorischen und biographischen thatsachen ist in kürzester form gegeben worden. es zeugt auch diese partie, wie das ganze büchlein von pädagogischem takt. der gelehrte verfasser hat immer fühlung mit der schule und ist sich stets der aufgabe derselben bewust.

Möchten diese wenigen worte recht viele collegen veranlassen in die kleine anthologie einsicht zu nehmen. sie wird an den anstalten, an denen für mittelhochdeutsche lectüre der nötige raum vorhanden ist, gute dienste leisten und verdient aufs wärmste empfohlen zu werden.

Altenburg. Hermann Kluge.

## 34.

MEINE JUGENDZEIT. VON HEINRICH LEO. MIT PHOTOGRAPHIE. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. 1880. 242 s. 8.

Das vorliegende buch ist der genaue abdruck eines von H. Leo hinterlassenen manuscripts, welches er selbst 'bildungsmotive in meinem leben' überschrieben hatte. eben diese überschrift wird genügen, um einer kurzen empfehlung des buches in diesen jahrbüchern einen platz anzuweisen. wenn der mann, um den es sich handelt, nicht als liebhaber des classischen wahlspruchs 'sine ira et studio' (Tac. ann. I 1) gelten konnte, deshalb auch wohl meistens ohne strenge anwendung desselben beurteilt worden ist, so dürfen wir denselben hier um so mehr walten lassen, als er jetzt in gott ruht, nachdem von ihm hatte gesagt werden können — mehr als von manchem andern — dasz seine zeit in unruhe verlaufen. warum er im berufsleben wie im öffentlichen leben mehr allein gestanden, doch nicht als anachoret, sondern mitten im strom, und demnach, bis sein geistesleben tragisch versandete, in beständiger befehdung, dies geht uns hier weniger an, das zu verfolgen bleibt anderen überlassen — aut pro aut contra. wer unter den lesern dieser zeilen sich des ref. noch aus alter unvergessener schöner berufsgenossenschaft und treuer berufsgemeinschaft erinnert, wird keinen sympathischen zug zu dem exclusiven parteistandpunkt des hingeschiedenen in ihm entdeckt haben, wohl aber anerkennung des Taciteischen wahlspruchs. wer diesen liebt und mutatis mutandis von der wahrheit der worte beseelt ist, die Gottfried Menken in seinem 1828 erschienenen, für pädagogen wie theologen noch immer höchst beachtenswerten buche 'blicke in das leben des Ap. Paulus und der ersten christengemeinen' s. 139 und 140 ausspricht, der wird groszen gewinn aus dem studium des vorliegenden buches ziehen können; der wird sich auch nicht dadurch stören lassen, dasz nicht selten die massiv-derbe art des autobiographen im aufdecken der nachtseiten des knaben- und jünglingsalters das masz zarterer seelen und namentlich der wachsenden zunft der 'nervösen', die übrigens ja auch in ihrer art incommensurabel sind, stark überschreitet. ängstliche zurückhaltung, allzu vorsichtiges feilen war eben seiner naturanlage nicht entsprechend; er würde vielleicht, wenn das wort Sach. 14 v. 7 'um den abend wird es licht sein' sich an ihm bewährt und nicht längeres dunkel seinen lebensabend umnachtet hätte, alter neigungen und vorurteile in objectiverer selbstbetrachtung schlieszlich doch noch meister geworden sein und mit sehendem auge auch gesichtet haben. je tiefer das innere bedürfnis, desto mehr lernt die person schweigen, sprechen die sachen selbst. wo besser als im pädagogischen beruf und verkehr läszt sich das erleben und erfahren, und was für kämpfe mit sich selbst gehen im innern leben vor, bis mans gewahr wird!

Die 'bildungsmotive' treten uns gleich entgegen. wenn Leo im j. 1820, nachdem er in Jena am 11 mai rite dr. phil. geworden, in Erlangen immatriculiert, im selbigen semester kein collegium hört, sondern 'alle zeit auf die Muratorischen scriptores wendet', weil er sich durch eine schrift 'über die verfassung der lombardischen städte' habilitieren will, so knüpft damit der unverhofft abgebrochene schlusz des buches, das ein halber torso leider werden muste, an den eingang an, indem dieser damit beginnt, dasz einer tradition zufolge seine familie aus Italien stammte und eigentlich nicht 'Leo' sondern 'Medichini' geheiszen habe, wenngleich schon der urgroszvater des groszvaters den familiennamen Leo geführt. sein groszvater, Johann Christoph Leo, zuerst kaufmann, zuletzt commissionssteuerrat in Rudolstadt, hatte aus zweiter ehe zehn kinder; unter den sechs söhnen war der zweite Joh. Wilh. Friedr., geb. 1766, theologe, ward milizprediger daselbst und heiratete Soph. Joh. Kath. North, tochter eines cons.-rats daselbst. diesen eltern ward nach dem tode des erstgeborenen unser Heinrich L. am 19 märz 1799 geboren, 'an dem tage, wo erzherzog Karl von Feldkirch aufbrach, um sich den lorbeer von Stockach zu erfechten, wo Bonaparte die belagerung von St. Jean d'Acre begann, die seinen orientalischen lorbeeren ein ende machte'; wie Esau 'behaart zur welt gekommen, mit schwarzen haaren, wie eine art kleines wildes tier', astrologisch angesehen im jahre wie im monat und am tage des Mars, und sein vater 'hätte sehr wohl gethan', wenn er ihn 'zum soldaten bestimmt hätte'. aus der constellation wurde ihm geweissagt: 'Jupiter Marti conciliatus, honorata collatione, asperos producit, pugnaces, militari ingenio, audaces, sponte se periculis obiectantes, negotiosos, ore liberos, ad reprehendendum pronos, — — omne iudicandi arbitrium sibi sumentes'. er fügt hinzu: 'domina aber in dem himmelshause meines ortus war die Venus, und dasz auch sie eine regierende rolle in meinem leben gespielt habe, kann ich nicht in abrede stellen'. die weiteren astrologischen zeichen im buche selbst zu verfolgen ist nicht ohne interesse; wir verzichten hier darauf, lassen aber nicht unerwähnt, wie der verf. von einer unvorsichtigen äuszerung seines vaters erzählt, durch welche die ihm prophezeite audacia sehr gefördert worden sei — nicht im guten sinne. kurz vor seiner geburt hatte der vater dem ihm gratulierenden gärtner gesagt: 'wenn's ein junge ist, soll er einmal den kaiser duzen!' mehrere jahre später erzählte der gärtner im beisein des knaben der groszmutter von dieser äuszerung; und L. bemerkt: 'ich kann nicht sagen, welche masse vergiftender dünkelhaftigkeit aus dieser von mir aufgeschnappten äuszerung in mein kindesleben ausgeströmt ist', und macht mit recht auf die unberechenbaren einflüsse derartiger reden in gegenwart der kinder aufmerksam.

Bald nach L.s geburt wurde sein vater aufs land versetzt, nach Braunsdorf auf der höhe vor dem Thüringer walde, in rauhes klima, wo sein bewustsein sich ganz in wildländlichen und kärg-

lichen umgebungen bildete; bei höchst einfacher lebensweise und in der anschauung patriarchalischer armut wuchs er hier auf. um so auffälliger kann der ingrimm erscheinen, welchen der kaum dreijährige knabe einem alten bauer nachträgt, welcher seine rotseidene mit pelz verbrämte mütze auf seinen kopf gesetzt und im scherz ihm einen tausch angetragen hatte. wenn L. den spasz 'einfältig' nennt und einen 'brutalen eingriff in seine rechte', der ihm, wie jener obige vorfall, wieder veranlassung gibt zur vorsicht im verkehr mit kindern zu mahnen, so finden wir in diesem scherz, der gewis tausendfach vorkommt und den ref. zu groszer erheiterung der kinder, wie zu seiner eignen, sich oftmals erlaubt, höchstens da eine gefahr, wo die martialische asperitas oder pugnacitas, wie sie in L.s schicksalssternen zu lesen gewesen sein soll, so weit 'ad saevitiam prona' hervortritt, dasz das 'tergum negotiosum' (des Plautus) angezeigt ist.

Einen nicht ungünstigen einflusz auf den heranwachsenden knaben hatte der frische und freie verkehr mit der dorfjugend in wald und flur, wo das einfachste material, das die natur immer reichlich genug spendete, zur unterhaltung erfinderisch ausgebeutet ward, wenn er sich mit den streu und waldgras suchenden weibern herumtrieb oder mit dem hirten den wald durchstreifte oder bei den meilern und hütten der köhler sich wie zu hause fühlte; während im winter in den spinnstuben die bauern (gleich persischen märchenerzählern) die alten geschichten aus den deutschen volksbüchern vortrugen bei dem kienspan und der einfachen kost im ofen gerösteter kartoffeln 'in der montur', mit kovént* und, wenns hoch kam, ungekochtem sauerkraut. kein wunder, dasz, wenn L. in den mannesjahren, um die pfingstzeit in den wald verschlagen, einen jungen auf dem birnblatte blasen hörte, ihn so mächtig die sehnsucht nach dem paradiese der kindheit ergriff, dasz er 'sich augenblicklich zu boden werfen und laut ausweinen muste', dasz er es beklagt, wie der fortschritt der zeit 'den treuen deutschen bauernstand sich selbst und seinem schutzgeiste armer einfachheit abwendig gemacht' habe.

Ein unfall, der dem knaben das leben hätte kosten können, führte ihm eine verwundung über dem rechten auge herbei, die ihn mehrere monate lang ans krankenlager fesselte und periodische krämpfe und migräne bis zum 25n lebensjahre im gefolge hatte. aber namentlich geistig war dieser vorfall von bedeutung, indem der knabe längere zeit isoliert und aus langerweile seiner phantasie die zügel schieszen liesz und durch die auszerordentliche nervenaufregung seine capacität sehr geweckt ward, so dasz er, was lange ein gegenstand vergeblicher arbeit gewesen, jetzt in acht tagen vollständig lesen lernte.

Nun erschlosz sich ihm der ganze reichtum der lectüre jener zeiten in reisebeschreibungen. er sagt selbst, dasz für seine ganze

* dünnbier der conventualen im kloster (im gegensatz zum kräftigern trank der patres).

lebens- und charakterbildung am wichtigsten geworden sei die geschichte der versuche der Niederländer, durch das nördliche eismeer nach China und Ostindien zu gelangen; Heemskerk und Barent waren seine 'heiligen', deren letzterer 1597 auf Nowaja Semlja starb, wo man 1871 sein winterhaus will gefunden haben. der auf der kalten hochebene von Braunsdorf von november bis märz festliegende schnee gab dem knaben gelegenheit sich einzugraben, um einen vorgeschmack von Spitzbergen zu haben; denn seemann wollte er werden, stamme ja doch auch er, wie Columbus, aus Italien!

Die ältere schwester seiner mutter war mit dem oberstlieutenant Heubel verheiratet, unter dessen hut schlosz und tiergarten zu Schwarzburg stunden. hier gaben das burgherrliche waldleben samt dem zeughause mit seinen ritterlichen reliquien, hirschgallerien und gewölben der ungemessenen phantasie immer neue nahrung; dazu das erbbegräbnis mit einem reichen anhang von gespenstergeschichten, so dasz dem knaben, dem es ein geringes schien, den kaiser zu duzen und alle eisbären auszurotten, doch wieder schaurig wurde, ja dasz bei der seit jenem unfalle ungemeinen reizbarkeit der nerven bis ins 25e lebensjahr, bis zum letzten anfall von migräne, er der gespensterfurcht nicht ledig wurde; mochte auch sein taufpate major von Lynker seine lust zu abenteuern durch charakterzüge von Clisson, du Guesclin, Bayard, wie von Leonidas, Epaminondes, Scipio usw. in malerischen einbänden beleben.

Bemerkenswert ist dabei, dasz er in die antiken helden sich nicht zu finden wuste, ihn die 'classicität' in der geschichtschreibung, 'das formenglatte wesen' in Xenophon, Sallust, Plutarch und Tacitus 'angewidert' hat von klein auf, während er den Herodot als älterer student 'mit entzücken von anfang bis zu ende las'. hier fand er 'die reinste naivetät', so dasz der vater der geschichtschreibung, wie Aristophanes (dessen massive derbheit ihm schon sympathisch sein muste), ihn mit dem griechischen, Niebuhrs 'psychologische richtigkeit' mit dem römischen altertum erst nachträglich 'einigermaszen ausgesöhnt' haben. charakteristisch ist auch, dasz 'das verwandtere plebejische wesen' der oben genannten Niederländer schlieszlich in ihm den sieg über jene Franzosen gewann.

Wie stand es denn mit dem 'wichtigsten teile' der ersten jugendbildung, mit der religiösen? — Den Luth. katechismus muste der knabe lernen. die 'dogmatischen erörterungen', die den katechismusunterricht begleiteten, lieszen ihn 'kalt und interesselos'. die zehn gebote schienen ihm sich eben so sehr von selbst zu verstehen wie die lehren von den eigenschaften gottes und von der sünde. jährlich, seit er lesen konnte, an der confirmandenvorbereitung teilnehmend, lernte er den katechismus immer fester, ward auch früh geübt im nachschlagen (also eignen aufsuchen) der bibelstellen, was von einer vielfach noch weit unterschätzten bedeutung und nachhaltigstem einflusz für das leben ist! dies hat damals noch auf sein gemüt weniger eingewirkt als vielmehr die biblische

geschichte, die er meint aus einem von J. G. Rosenmüller (dem schulmeistersohn aus Ummerstedt im Hildburghausenschen, gest. als senior der theol. facultät in Leipzig 1815) herausgegebenen buche kennen gelernt zu haben. diese überwiegende macht der biblischen geschichte und bibelkunde über allen systematischen unterricht in religionslehre finden wir in dem lebensgange fast aller original angelegten und entwickelten männer unserer neuern zeit, seit unser vaterland wiege der reformation ward. eine kleine verwachsene näherin aus dem zu Braunsdorf eingepfarrten, nach Schwarzburg zu gelegenen Dietersdorf, welche seiner mutter oft half, ward unserm L. vorleserin der biblischen geschichten, so dasz die bücher der Makkabäer und die leidensgeschichte die Barent und Bayard in den hintergrund drängten und 'der eifer vor dem herrn' als die spitze aller tapferkeit mehr und mehr 'der inhalt alles dessen, was von religion in ihm war', werden zu wollen schien. dabei erregte es doch tief sein gemüt, wenn er sich unter der linde oder dem hollunder auszerhalb des kirchhofs lagern konnte und die schönen choralmelodien reiner, als im gotteshause selbst, herüberklangen; das schuf in ihm 'harmonische fülle des gefühls'; ähnlich, wenn zu dem im walde streifenden ferne glockentöne drangen. 'noch kann ich nicht,' schreibt er, 'ohne einen religiösen, seligen schauer zu empfinden, durch ein tännicht gehen; es ist, als legten sich alle engel meiner jugend lockend und ziehend an meine seele und wollten mich wieder zu sich holen. wenn ich einmal mit bewustsein und, so gott der herr gibt, mit gutem bewustsein sterbe, werde ich das gefühl haben in den schönsten tannenwald gottes einzugehen, von den glockentönen seiner kirche und deren chorälen umwoben, aber nicht von einer predigt gepeinigt. [mancher leser und alte freund wird von diesem worte beifällig ergriffen werden; ja — manch peinliches gefühl mag sich bei mancher predigt einschleichen; aber muste es im anfang unseres jahrhunderts so sein, musz und darf es heute sein?!] die unwiderstehliche gewalt, mit der mich später allezeit mystische lieder, wie das von der nachtigall Christo, die auf dem kreuzesbaum ihr schönstes lied, das von der erlösung, singt, niedergeworfen haben, wurzelt in diesen empfindungen meiner kindheit, und dasz ich von der möglichkeit solcher empfindung im classischen altertum im allgemeinen auch nicht eine entfernte spur sehe, macht mir heute noch den ärmsten unserer bauern zu einem reichern höhern geist als alle weisen Griechenlands und Roms'.

Nach diesem ergusse eines friededurstigen herzens verweilen wir lieber nicht bei dem einseitig verwerfenden urteil über Schiller, wie über Lossius' 'Gumal und Lina' und Campes 'Robinson', während die 'entdeckung von Amerika' besser fährt, Goethes 'Götz von Berlichingen' 'herlich' gepriesen wird, freuen uns lieber daran, wie der knabe L. mehr und mehr in der freien gotteswelt lebt und webt, die poesie unserer deutschen baum- und vogelwelt mit tiefem verständnis erfaszt und allen ihren stimmen mit entzücken lauscht, jedem

vöglein in die schönen augen schauend und darum einem einzigen wehe zu thun unfähig. —

Im j. 1808 auf das gymnasium nach Rudolstadt gegeben, wohin die mutter nach dem am 12 august 1807 erfolgten tode des vaters gezogen, erzählt uns L. von seinem leben daselbst mancherlei. in Rudolstadt wohnte ein kaufmann und architekt Bianchi aus Como, dessen sohn Carlo eine weinstube hielt. ersterer war vormund der jüngsten schwestern des vaters unseres L. gewesen und eine tochter von ihm mit dem kaufmann Ortelli in Rudolstadt, dessen bruder in Weimar mit einer der schwestern des vaters verheiratet. so ergab sich ein lebhafter verkehr und der junge gymnasiast kam oft in das haus Bianchis, der, wie Ortelli, römischer confession war. ein sohn des hauses, Antonio B., lebte meistens in Como und demnach blieben die beziehungen zu Italien im flusse; die frau Ortelli war in Mailand erzogen. die fürstliche familie hatte Italien bereist; aus dem reisegefolge kamen manche zu Bianchis und sprachen, wie diese, von dem lande mit entzücken. so kams, dasz unser L. eifrig italienisch lernte — zugleich mit dem lateinischen. dazu kam noch ein anderes. im Bianchischen hause war eine capelle eingerichtet, wo pater Hamilton von Erfurt bisweilen gottesdienst hielt. 'da ich schon aus neugierde,' sagt L., 'dem gottesdienste beiwohnte — der alte pater war ein lieber guter mann und mir selbst freundlich — mein oheim Ortelli, den ich sehr lieb hatte, ja auch katholik war, kam mir der römische katholicismus fast auch als verwandt vor; und da meine grosztante Rümpel in Erfurt zwar stark Lutherisch war, aber nicht litt, dasz wir uns als Lutheraner bezeichneten, sondern behauptete, wir seien evangelisch-katholisch und die eigentlichen katholiken [was ja nach dem schlusz des symb. Athan. und nach apolog. conf. art. 7 und 14 richtig ist, wenn wir wirklich evangelisch-Lutherisch sind!], erschien mir das römisch-katholische wesen noch verwandter; auch lief ich, wenn ich später in Erfurt war, in die Marienkirche, den sogenannten dom, so oft ich die grosztante nicht in die barfüszerkirche, in der sie eingepfarrt war, begleiten muste, in welcher letztern kirche dagegen die lange predigt, die perücke und gefaltete spanische halskrause sehr anstöszig waren; und so habe ich nie in katholischen gottesdiensten das eigentümliche schauerliche gefühl gehabt wie andere Lutherische kinder ihrer aussage nach; im gegenteil: ich bin dadurch angezogen und angeheimelt worden, und eine gefühlstrennung von katholiken als uns ganz fremdem wesen, wie sie so viele protestanten haben, ist mir allezeit unbekannt geblieben'. wer sieht nicht, wie wiederum vieles in dem spätern leben des mannes durch vorstehendes verständlich wird!

Die neckereien einerseits seiner basen, anderseits seiner mitschüler reizten zur reaction und gewährten dem knaben, wie L. sagt, eine 'vorschule für die begegnung mit einigen deutschen gelehrten' (womit er wohl auf die späteren fehden mit dem 'jungen

Deutschland' hindeutet), indem er gründlich um sich hieb, stiesz und stach. mit seinen mitschülern stand er auf dauerndem kriegsfusz oder gieng schweigend an ihnen vorüber, bis er, weil gerade quarta und tertia wegen lehrermangels zusammengezogen waren, vom quintaner zum tertianer wurde, womit der reichbegabte knabe doch mindestens ein paar freunde gefunden zu haben scheint. die grosze armut seiner mutter nötigte sie um ihrer und der drei kinder existenz willen für geld zu nähen und nähschule zu halten, und wenn den neunjährigen die 'betantung' und zum teil verhöhnung der 9—15jährigen nähschülerinnen täglich erbost machte, so hatte auch in späterer zeit, wie er gesteht, jede beobachtung einer bequemem leben ergebenen frau im gegensatz zu dem bilde seiner sich in treue aufopfernden alles entbehrenden mutter auf den seltsam reizbaren L. nur die wirkung, dasz er gegen das weibliche geschlecht selbst dann, wenn er leidenschaftlich sich zu einem weiblichen wesen hingezogen fühlte, zu einer 'um so kräftigern flegelei' fortgerissen worden zu sein bekennt — sich selbst fast ein psychologisches rätsel, wie viel mehr anderen!

Die 'flegelei' in der damaligen tertia zu Rudolstadt ist eine cynische, die L. ohne feigenblatt bloszstellt; nur grobsinnliche mittel waren die hebel der zucht. da trat im j. 1810 eine veränderung ein durch Bernhard Rudolf Abeken, und wenn einer das gymnasium im sinn und wesen ganz verändern konnte und muste, so wars dieser mann, seinem speciellen landsmann Justus Möser in mancher beziehung geistesverwandt und darum der prädestinierte herausgeber seiner werke, innerlich verwandt namentlich in 'pietate, gravissimo et sanctissimo nomine, omnium virtutum fundamento'. wenn der 82jährige, nur 16 tage jünger als sein freund H. Friedrich Th. Kohlrausch, noch im j. 1862 seine primaner in Osnabrück 'mit liebe und segen' in Sophokles, Horaz, Cicero einführte, wie musz es ein- und angeschlagen haben, als ein solcher mann, nach vollendetem studium der theologie, manigfach geläutert und gereift zuerst als erzieher im v. d. Reckschen hause in Berlin, dann als erzieher der Schillerschen kinder in Weimar, in das wüste und wirre wesen eintrat mit fester und doch linder hand, verständnisvoll bis ans ende tief im herzen tragend die apostolische weisheit I Kor. 8, 1: ἡ γνῶσις φυσιοῖ, ἡ δὲ ἀγάπη οἰκοδομεῖ und 13, 8: ἡ ἀγάπη οὐδέποτε ἐκπίπτει! wie gern verweilte ref. länger vor dem bilde dieses schulmonarchen edelster art; doch der raum gestattet es ja nicht. jeder schulmann zumal evangel. bekenntnisses kennt ja doch wohl auch unter den epigonen, Fr. Kohlrauschs 'erinnerungen aus meinem leben', Hannover 1863; zu diesen (wie zu 'Friedrich Jacob', dargestellt von J. Classen, Jena 1855 — beide dem ref. werte namen!) greift ref. noch oftmals, wenn im einsamen landpfarrhause die teuren erinnerungen an den beruf der ersten liebe, der wohl hätte festgehalten werden müssen, mächtig erwachen in stillen stunden. so sei denn auf Kohlrausch s. 254 ff.

und s. 291 verwiesen. Leo aber hat recht, wenn er von Abeken sagt, dasz die pädagogische macht, die er über die ganze schule (als mit- oder hilfsdirector) rasch erwarb, 'in seiner eigensten zum segensreich wirkenden schulmanne geschaffenen persönlichkeit wurzelte'. ja es war von unberechenbarer bedeutung, dasz Abeken unsern Leo vor einer entwickelung zu 'völlig matrosenartigem sinne' bewahrt hat. eine willkommene zugabe gerade für L. war auch, dasz dieser schulmeister genauer kenner von Dante, Ariost, Tasso, also der vertraute desjenigen bodens war, auf den so gerne L.s blick von früh an sich richtete. mehr wert freilich, dasz Abeken 'in allen lectionen und anderen lebensberührungen auf einen religiösen lebensgrund hinzuführen suchte'. solcher art müste billigerweise jeder lehrer sein! Landfermann, der 81jährige veteran und des ref. väterlicher freund, sagte einmal: was für ein lehrer ist der, der nicht mit seinen schülern beten kann! —

Damit sei geschlossen und genug gesagt zur empfehlung des vorliegenden buches. wer mehr begehrt, der lese z. b. von dr. W. Herbst den artikel in den deutsch-evang. (rectius: evang.-deutschen) blättern von W. Beyschlag III jahrg. heft 9 und den in seinem deutschen litteraturblatt III jahrg. nr. 1. zum schlusse aber den lieben alten rheinländischen und anderen freunden und collegen einen herzlichen grusz!

Leezen bei Segeberg. Th. Hansen.

---

## (10.)

## PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

---

**Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.**

Anger, dr., ord. lehrer am gymn. in Elbing, } zu oberlehrern ernannt.
Beyer, ord. lehrer am gymn. in Neustettin, }

Bouterweck, dr., gymnasialdirector in Treptow a. d. Rega, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Bunzlau berufen.

Dietrich, dr., ord. lehrer am gymn. in Landsberg a. d. W., zum oberlehrer am progymn. in Lauenburg (Pommern) ernannt.

Dittmar, oberlehrer am gymn. in Neuwied, zum director des gymn. in Cottbus ernannt.

Dürre, dr., gymnasialdirector zu Holzminden, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Wolfenbüttel versetzt.

Fügner, dr., oberlehrer am gymn. zu Oldenburg, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Dessau berufen.

Gronau, dr., oberlehrer am gymn. zu Strasburg in Westpreuszen, zum rector des progymn. in Schwetz ernannt.

Guttmann, dr. prof., gymnasialdirector zu Brieg, erhielt den adler der ritter des königl. Hausordens von Hohenzollern.

Heidenhain, dr., ord. lehrer am gymn. in Marienwerder, zum oberlehrer am gymn. zu Strasburg in Westpr. ernannt.
Heinrichs, dr., oberlehrer am gymn. in Elbing, als 'professor' prädiciert.
Hess, dr., director des gymn. in Rendsburg, zum director des gymn. in Altona ernannt.
Hoppe, dr., director des gymn. in Lauban, zum director des gymn. in Brieg ernannt.
Hoefer, dr., ord. lehrer am gymn. in Seehausen, zum oberlehrer ernannt.
Hoelscher, dr., oberlehrer an der realschule erster ordnung in Düsseldorf, zum director der höh. bürgerschule in Bonn berufen.
Humbert, dr., oberlehrer am gymn. in Bielefeld, als 'professor' prädiciert.
Kirchhoff, dr., ord. prof. an der univ. Berlin, erhielt das commandeurkreuz des ordens der ehrenlegion.
Kolbe, dr. prof., licent. am Marienstiftsgymn. in Stettin, zum director des gymn. in Treptow a. d. Rega ernannt.
Koldewey, dr., prof. am gymn. zu Wolfenbüttel, zum director des gymn. in Holzminden ernannt.
Kühne, dr., director des gymn. zu Hohenstein in Pr., zum director des gymn. in Altenburg ernannt.
Landien, oberlehrer am gymn. in Tilsit, zum director des gymn. in Hohenstein berufen.
Lippold, dr., oberlehrer am gymn. in Zwickau, zum director der realschule erster ordnung daselbst ernannt.
Lucht, dr., gymnasialdirector a. d., geh. regierungsrat zu Altona, erhielt den rothen adlerorden III cl. mit der schleife.
Meinhold, dr., ord. lehrer am gymn. zu Münster, zum oberlehrer ernannt.
Meyer, prof., realschuloberlehrer a. d. zu Königsberg in Pr., erhielt den rothen adlerorden IV cl.
Nieländer, oberlehrer am gymn. zu Schneidemühl, als 'professor' prädiciert.
Ostendorf, oberlehrer am gymn. zu Schleswig, zum rector des progymn. in Neumünster berufen.
Radebold, oberlehrer am gymn. zu Dortmund, als 'professor' prädiciert.
Rüter, dr., ord. lehrer am gymn. in Gütersloh, zum oberlehrer ernannt.
Saalfeld, dr., ord. lehrer am gymn. in Prenzlau, in gleicher eigenschaft an das gymn. nach Holzminden berufen.
Schaube, ord. lehrer am gymn. in Hirschberg, zum oberlehrer am gymn. in Brieg ernannt.
Schnelle, dr. prof., conrector am Neustädt. gymn. in Dresden, zum rector des gymn. in Zittau ernannt.
Schwarz, dr., oberlehrer am gymn. zu Hohenstein i. Pr., als 'professor' prädiciert.
Soroff, dr., director des pädagogiums zu Putbus, in gleicher eigenschaft an das gymn. in Cöslin berufen.
Spreer, dr., oberlehrer am gymn. in Neustettin, zum director des pädagogiums in Putbus ernannt.
Voigt, dr. prof., gymnasialoberlehrer a. d. zu Halberstadt, erhielt den rothen adlerorden IV classe.
Vogel, dr. prof., oberlehrer der realschule erster ordnung in Döbeln, zum director der realscule in Zittau berufen.
Volckmann, dr., oberlehrer am gymn. in Elbing, als 'professor' prädiciert.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

## (29.)
## DER ERSTE INTERNATIONALE UNTERRICHTSCONGRESS ZU BRÜSSEL 1880.

(fortsetzung.)

### III. Zur schulhygiene.

In noch höherm grade gilt dies aber von den abhandlungen der letzten section, welche über schulhygiene handelt. hier dürfen wir nicht etwa aus dem grunde, weil die behandelten fragen als hinlänglich bekannt vorauszusetzen seien, schnellen schrittes und gehobenen hauptes vorübereilen. im gegenteil, wir müssen es uns im stillen bekennen, dasz wir aus dieser 6n section recht vieles zu lernen haben. denn alle die punkte, die dort zur besprechung kommen, sind in Deutschland nicht annähernd so bekannt und erörtert, wie methodische und didaktische fragen. die referate liegen denn auch samt und sonders in den händen von ausländern, besonders Franzosen; das deutsche element tritt ganz entschieden in den hintergrund, selbst in der benutzung statistischen materials und sonstiger quellen. praktisches geschick und ausgebildeter formensinn eignen den Franzosen, wie wir wissen. stellt er diese seine schönen vorzüge in den dienst der schule, so wird er vor allen dingen in der äuszern einrichtung der baulichkeiten glänzen. und so ist es auch in der that. wir hören von zahlreichen schulbauten, die namentlich in Paris in den letzten jahren mit ungewöhnlicher sorgfalt und bedeutendem kostenaufwande aufgeführt sind. auch scheint es nach alle dem, was man erfährt, keinem zweifel zu unterliegen, dasz man im punkte der schulbauten und deren innerer ausrüstung in Deutschland hinter Belgien und Frankreich zurückgeblieben ist. und das gilt trotz der vermehrten fürsorge der behörden, des staates sowohl wie der gemeinden, dank derer die bemühungen

früherer jahrzehnte so tief in schatten gestellt sind. auch scheint uns die aufforderung an die berufsgenossen, den hygienischen fragen gröszere aufmerksamkeit zu schenken, als es vielfach geschieht, nicht eben grundlos zu sein. gerade gegenüber einer einseitigen bevorzugung des wissens redet der bedeutende umfang, den die hygienischen gutachten für den ersten internationalen unterrichtscongress einnehmen, mit starker stimme auch anderen pflichten des lehrers das wort. wer könnte sich wohl gänzlich von dem vorwurfe reinigen, nicht ab und zu über dem lehrer den erzieher vernachlässigt zu haben? erst das liebe pensum und dann — auch wohl noch ein bischen darüber hinaus! je weniger wir aber über die moralische ausbildung des schülers, um das mittel- nnd hauptstück im kleeblatt der lehrerpflichten zuletzt zu nennen, gerade aus den gutachten zum Brüsseler congress entnehmen können, um so mehr über die körperliche. verweilen wir deshalb einige zeit bei den fragen und antworten aus dem gebiete der hygiène scolaire!

Das ziel aller schulgesundheitspflege ist ein doppeltes. einmal hat sie die sicherheitsmaszregeln im auge, durch welche einer schädigung der gesundheit der schüler vorgebeugt werden kann, zum zweiten beschäftigt sie sich mit der überwachung des gesundheitszustandes und seiner erhaltung. das will sagen, jede schulhygiène ist teils prohibitiver, teils conservierender art. in ersterer hinsicht hat sie vor allem auf die bauliche einrichtung der anstalten ihr augenmerk zu richten, sowie auf die fernhaltung schädlicher einflüsse durch örtlichkeiten, witterung und menschen. in der andern beziehung ist vornehmlich die gesundheitsstatistik der schüler zu berücksichtigen, beziehungsweise die einrichtung geregelter, ärztlicher überwachung der schule. der belgische unterrichtscongress hat alle diese hauptpunkte einer schulgesundheitspflege in den kreis seiner beratungen gezogen. die erbetenen gutachten sprechen sich demzufolge sowohl über bau und ausstattung von schulhäusern aus, als auch über die zweckmäszigste methode, die gesundheit der zöglinge zu schützen.

Was zuvörderst die baulichen fragen anlangt, so finden wir dieselben nach folgenden gesichtspunkten gegliedert: 1) beleuchtung, 2) kubikinhalt, 3) nebenbauten, 4) bedürfnisorte, 5) sommer- und winterventilation. daran schlieszen sich erörterungen über schulmöbel und classeneinrichtungen, wie auch insbesondere über die anlage von kindergärten, für welche die frage nach der baulichen beschaffenheit eine offenere und brennendere ist als für die übrigen schulanstalten. die frage nach der sanitären controle wird unter dem dreifachen gesichtspunkte des locales, der kinder und des groszen publicums beleuchtet. leicht daran knüpft sich die forderung statistischer nachweise über den einflusz der schule auf die leibliche entwickelung der jugend, sowie die darlegung ausführbarer maszregeln, die man in gesundheitlichem interesse für volksschulen und kindergärten vorzuschreiben hätte. das ist im kürzesten eine

andeutung des reichen inhalts, den der abschnitt über schulhygiene in sich schlieszt.

Innerhalb desselben nehmen die drei gutachten über beleuchtung der schulzimmer einen verhältnismäszig groszen raum ein. sie stammen sämtlich aus französischer feder und sind verfaszt: das erste von Trélat, director der bauakademie (école spéciale d'architecture) in Paris, das andere von Javal, dem director des ophthalmologischen laboratoriums an der Sorbonne, das dritte von Narjoux, demselben, den wir oben schon als verfasser eines rapport über den wert des zeichenunterrichts an volksschulen kennen lernten. die berichte dieser drei männer huldigen verschiedenen ansichten über die beleuchtung. Trélat und Narjoux nemlich verfechten die zweckmäszigkeit und alleinige zulässigkeit der einseitigen beleuchtung, während Javal dieselbe zu gunsten der bilateralen bemängelt, unter umständen sogar entschieden verwirft. damit sehen wir uns auch sofort in den brennpunkt der frage gerückt: einseitige oder doppelseitige beleuchtung (natürlich durch das tageslicht). gemeinsam ist allen drei berichten eigentlich nur die bestimmte und zuversichtliche sprache, die uns zu vorsichtiger beurteilung mahnt. für uns, die wir nicht fachgenossen sind, empfiehlt sich deshalb einfache, kritiklose wiedergabe des vorliegenden. lehrreich sind ja die auslassungen der jedenfalls hervorragenden sachverständigen dennoch ohne zweifel.

Trélats gutachten ist einleitender, allgemeiner natur; es stellt die wichtigsten gesichtspunkte zusammen, unter deren beachtung die anlage eines schulgebäudes allemal zu erfolgen habe. da ist vor allem für genügenden raum zu sorgen. wie grosz die frequenz einer schule auch sein mag, sagt Tr., so musz doch jedes kind im ganzen über einen raumanteil von 8 quadratmetern verfügen können.' solcher zumutung gegenüber werden die meisten bestehenden anstalten kleinlaut werden müssen; auch dürfte diese forderung in der that etwas zu hoch gegriffen sein, um allerwärts für nötig erachtet und befolgt werden zu können. wohlgemerkt aber: Tr. spricht von dem anteile des einzelnen schülers an dem gesamten areal der anstalt. seinem grundsatze gemäsz verurteilt Tr. dann die schulgebäudecomplexe, die man in Frankreich, besonders in groszen städten, zu errichten beliebte. dort sind nicht selten drei schulen, eine knaben-, mädchen- und kleinkinderschule (asile) in zusammenhängenden gebäuden untergebracht, so dasz am selbigen orte sich unter umständen reichlich 1000 kinder treffen. allerdings ist für solche fälle neuerlich die maximalziffer der zulässigen schüler auf 750 herabgesetzt, aber wir werden trotzdem Tr.s forderung beipflichten, dasz man diese gesundheitschädlichen sammelplätze aufhebe, indem man die einzelnen schulen auch örtlich trennt. auf dem spielplatze fordert derselbe für jeden schüler 5 bis 6 geviertmeter raum, dagegen in der gedeckten erholungshalle (préau couvert) $1^1/_2$. diese halle, der ersatz für den spielplatz bei ungünstiger witterung, ist eine vor-

nehmlich französische einrichtung, die unbedingte empfehlung und nachahmung zu verdienen scheint. so wird uns diese halle in der musterschule zu Brüssel folgendermaszen geschildert: 'wenn man den eingang des hauses, zu dessen beiden seiten nebenräume liegen, durchschritten hat, kommt man in die 14 meter breite und 27 meter lange glasbedeckte halle — den préau couvert, der unseren schulen fehlt, in Frankreich ganz gewöhnlich ist. sie reicht durch die beiden stockwerke des gebäudes hinauf und ist in der höhe des zweiten mit einer 2,60 meter breiten galerie umzogen, von welcher aus der zutritt in die zimmer des zweiten stockwerks gewonnen wird, während man unten aus der halle unmittelbar in die zimmer tritt. in diesem raume bringen die schüler die zwischenpausen zu; hier sah ich auch singen und turnen (ordnungsübungen).' *

Jeder gute classenraum, meint Trélat, musz zur genüge bieten: ruhe, raum, luft und licht. er erwähnt in betreff des raumes, dasz man in den meisten staaten übereingekommen ist, nicht über 40 schüler in dasselbe zimmer zu setzen. diese beschränkung ist der erste schritt, den man im interesse der gesundheit thun muste. aber er genügt nicht. jedes kind erfordert für die stunde 15—50 mtr.[3] frische luft. so viel vermag der vorhandene raum an und für sich nicht herzugeben. folglich ist zufuhr von auszen notwendig. deshalb müssen die groszen öffnungen, die jedes schulzimmer haben soll, ganz und in jeder jahreszeit geöffnet werden, sobald die classe leer wird. bei günstiger witterung versteht sich diese öffnung auch für die zeit des unterrichts von selbst, vorausgesetzt, dasz nicht störungen von auszen her die schlieszung gebieterisch fordern. im winter verbindet sich die zuführung frischer luft am bequemsten mit der heizung. Tr. empfiehlt jedoch statt der jetzt so beliebten eisernen öfen solche aus kacheln, weil diese die hitze länger anhalten und nach den erholungspausen dieselbe wohlthuender ausstrahlen; nur der zugluft dürfen sie nicht ausgesetzt sein. einige minuten vor dem wiederbeginn des unterrichts sollen die fenster geschlossen, der ofen neu gespeist und die luftventile, die in seinen mantel führen, geöffnet werden. dabei darf aber die zuströmende, auf ihrem wege erst zu erwärmende luft keine lange strecke zurückzulegen haben, um von auszen ins innere des zimmers zu gelangen, sonst verliert sie auf ihrem staubigen pfade leicht an güte. deshalb müssen die heizungs- und ventilationsvorrichtungen dicht an der auszenwand angebracht werden. die zimmerwände sollen mit einem materiale überzogen werden, welches dem eindringen schädlicher gase und miasmen wehrt; am besten mit hartem holze, oder, da dies zu teuer ist, mit einer mit ölfarbe bestrichenen gipsbekleidung. im übrigen dürfte nach sorgfältiger beachtung dieser winke 1,25 mtr.[2] bodenfläche auf den kopf genügen.

Nächstdem erfordert die wahl der beleuchtung die sorgfäl-

* v. Sallwürck pädagog. studien, 1881, heft 3.

tigste erwägung. es genügt nicht, dasz die classe hell genug ist; die lichtstrahlen dürfen nur mittelbar und von der nutzbringendsten seite her in den raum fallen. das licht auf die rechte seite zu verlegen, ist nach jedermanns erfahrung unzweckmäszig, ja gefahrbringend. von links und rechts zu gleicher zeit beschienen zu werden ist äuszerst störend für den schüler, der in folge dessen die feder unsicher führt und sich erst die günstigste haltung suchen musz, ohne sich um die einrichtung seines platzes kümmern zu können. auch senden die entgegengesetzten himmelsrichtungen oft licht von verschiedener art und stärke. vollends wird niemand mehr die erhellung durch oberlicht für die schule gutheiszen, das abgesehen von anderen misständen, die es im gefolge hat, den dicken kopfschatten auf die arbeit des schülers wirft. das licht endlich von der rück- oder nordseite blendet jeweilig den lehrer oder die schüler, darf also gar nicht in frage kommen. so bleibt nur das linksseitige licht empfehlenswert. dieses musz aber alle plätze gleichmäszig hell erleuchten. man wird dies dadurch erzielen, dasz man erstens die fläche der fenster derjenigen annähernd gleich macht, welche die bänke einnehmen; dasz man zweitens die fensterbretter um so viel über die bankfläche erhöht, als ihr gegenseitiger abstand beträgt, damit das licht in einem winkel von 45° auch den vordersten platz treffe; dasz man ferner die obere fensterschwelle gleich $^2/_3$ der zimmertiefe vom boden entfernt sein läszt; dasz man endlich die fenster an der nordseite anbringt, weil das licht von dieser seite her das gleichmäszigste bleibt und durch vorhänge nicht abgesperrt zu werden braucht. wo alle diese bedingungen erfüllt sind, ist der classe ausreichende, gleichmäszige und zweckentsprechende helle gesichert. den fenstern gegenüber mögen sich dann behufs der ventilation dunkle verschlieszbare öffnungen befinden, die geöffnet werden, sobald die classe leer ist, die also directes sonnenlicht — sie liegen nach süden — gerade dann und nur dann zulassen, wenn es nicht störend, sondern erwünscht ist. Tr. ist ferner gegen die verdeckung der wände mit karten und anderen lehrmitteln, die bekanntlich namentlich von freunden des anschaulichen unterrichts gern vorgenommen wird. vielleicht hat er mehr recht als diese, wenn er meint, die neu- und wiszbegierde werde eher genährt, wenn die gegenstände der sinnlichen anschauung nicht zur gewohnheit werden, vor allem aber werde der schüler leicht von dem lehrer und der jedesmaligen aufgabe abgelenkt. die wände des schulzimmers sollen vielmehr allenthalben mit matten, ziemlich hellen farben gestrichen sein. dadurch werden körper und geist zugleich vor unnötiger aufregung bewahrt. schlieszlich empfiehlt Tr. die anlage der lehrerwohnung neben der schule, verwirft aber das zusammensein beider unter einem dache: die ordnung und sauberkeit, die für die schulen so nötig sind, haben durch die unmittelbare nachbarschaft einer kleinen familienwohnung nur zu verlieren. es ist nicht zu viel verlangt, diesen gebäuden die ganze nacht hindurch

vor der berührung mit dem leben ruhe zu gönnen (weil sie mit einem so strengen tagesdienst belastet sind). die vorschriften für den lehrer, seine schule sauber und in ordnung zu erhalten und die classenzimmer gehörig zu lüften, passen meist nur auf die dorfschulen, gehören also eigentlich nicht hierher. wohl aber gilt dies, scheint uns, von Tr.s schluszworten: 'man kennt saubere und ordentliche schulen. man kennt keine, die gelüftet werden. an dem tage, wo man die erziehung der lehrer in dieser hinsicht vollzogen hat, wird man die vorbedingungen für gesundheit und arbeit in den schulen verdoppelt haben'.

Eng an Tr.s auslassungen schlieszt sich Narjoux' gutachten, der übrigens rückhaltsvoller und allgemeiner redet. besondere erwähnung verdient der abschlieszende satz: 'mit berufung auf die ergebnisse langjähriger erfahrung darf man behaupten, dasz ein raum, der zur aufnahme von 30 kindern bestimmt ist, dann vollkommen erhellt und gesund sein wird, wenn er nur 6 meter breite und 7,10 meter länge (1,40 mtr.² für jedes kind) hat; wenn er wenigstens 4 mtr. hoch ist (4,80 mtr.³ auf den kopf); wenn die höhe des obern fensterrandes über den boden nicht unter $^2/_3$ der classenbreite beträgt; wenn die fenster, die eine langseite der classe gänzlich einnehmen, nur durch schmale spiegelwände getrennt sind; wenn man häufig die fenster öffnet; wenn man lüftet und täglich fuszboden und wände abstäubt; endlich, wenn man die schüler die vorteile der sauberkeit erkennen läszt'. mit diesen forderungen wird man sich wohl einverstanden erklären können. insbesondere ist schreiber dieses in der glücklichen lage, in seinem neuen classenzimmer alle diese punkte bis auf ganz unbedeutende mängel berücksichtigt zu sehen.

Wie schon bemerkt wurde, stehen Javals ansichten über beleuchtung den eben geschilderten in wesentlichen stücken schnurstracks gegenüber. Javal ist ophthalmolog, Trélat und Narjoux sind architekten: aus der verschiedenheit ihrer lebensstellung erklären sich leicht manche discrepanzen zwischen ihnen. Javal geht von der thatsache der myopie aus, und zwar von folgenden thesen: 1) die kurzsichtigkeit, die in der frühesten kindheit sehr selten ist, vermehrt sich während des schulbesuchs. 2) die anzahl der kurzsichtigen ist bei sonst gleichen bedingungen in Deutschland gröszer als anderswo. 3) in den dorfschulen ist die kurzsichtigkeit weniger häufig als in den stadtschulen. 4) in derselben stadt ist die zahl der kurzsichtigen beträchtlicher in den schulen, die im punkte der beleuchtung am schlechtesten weggekommen sind. es scheint demnach, als halte die vermehrung der myopie mit der hebung der civilisation gleichen schritt. dieser oft geäuszerten ansicht tritt der Franzose entgegen. auch auf die behauptung von der vererbung der kurzsichtigkeit gibt J., wohl mit recht, nicht eben viel. dagegen findet er den grund für ihr häufiges vorkommen bei den Deutschen in deren unsitte, ihre kinder auszerhalb der schule viel lesen zu

lassen: 'nun reichen die abende, die beim scheine einer schlechten lampe mit der entzifferung gotischer charaktere zugebracht werden, die abgenutzt auf graues, fast durchsichtiges papier gedruckt sind, wahrlich aus, um das häufige vorkommen der kurzsichtigkeit bei den Deutschen zu erklären, selbst dann, wenn augenscheinlich, wie in New-York, die durchschnittlichen bedingungen dieselben sind wie für die übrige bevölkerung'. Javal behauptet sogar, dieser schädliche einflusz der deutschen unart habe sich bereits im Elsasz gezeigt, wo sich die zahl der myopen seit der annexion merklich vermehrt habe. daran sind natürlich nur die schlechten deutschen bücher und die übertriebenen anforderungen seitens der deutschen schulmeister schuld! so meint J. wirklich. in der that, es ist lebhaft zu beklagen, dasz die deutschen regierungen noch immer zaudern, eine bestimmte, den augen zuträgliche ausstattung der schulbücher vorzuschreiben, damit endlich einmal der leidige anmerkungendruck verschwinde, der um so lästiger wirkt, als oft die anmerkungen gerade das lesenswerteste enthalten. trotz aller ihnen innewohnenden übertreibung sind J.s worte leider sehr am platze: 'wir erachten, dasz die in schlechten verhältnissen gedruckten bücher auf die sehkraft des schülers einen noch weit verhängnisvollern einflusz ausüben können als die schlechte beleuchtung der zimmer.' — Ob die classe genügend hell ist, das fällt für J. mit der frage zusammen, ob der am ungünstigsten gelegene platz in derselben licht genug hat. ist das der fall, so ist die hauptsache geleistet. für die beste art der beleuchtung erklärt allerdings auch J. die linksseitige. indem er aber verlangt, dasz dann die classe nicht breiter sein dürfe als ihre höhe bis zum obern fensterrande beträgt (Trélat will nur die bänke dieser gleich haben), und da die classen gemeiniglich über 4 mtr. breite haben müssen, um nicht schwindsüchtig lang auszufallen, so greift J. zu dem doppelseitigen lichte. er sagt zur verteidigung desselben: 'die statistik weist im einklange mit der theorie nach, dasz die zweiseitige beleuchtung für die erhaltung des gesichts keinerlei hindernis bietet; es gibt nirgends weniger kurzsichtige als in einer schönen privatschule, deren sämtliche schüler ich untersucht habe, und wo die classen das licht breit von beiden seiten erhalten, und keine schule liefert betrübendere ergebnisse als die neuen schulbauten in Zittau, wo die classen das tageslicht nur von einer seite empfangen, um nur gewissen theoretischen ideen gerecht zu werden'. vor allem musz freilich das gebäude derartig frei liegen, dasz eine gerade linie, vom schlechtest liegenden bankplatze nach der halben fensterhöhe gezogen, in ihrer verlängerung auf keine hindernisse auszerhalb der classe stoszen würde. also steht Javal zu Trélat in bewustem gegensatze. er hat nichts gegen die zulassung des directen tageslichtes, weil in unseren himmelsstrichen das zerteilte licht selbst unter freiem himmel keine schädliche stärke besitze. die beleuchtung von hinten, falls sie aus der höhe kommt, kann man nach seiner meinung mit der seitlichen

beleuchtung nutzbringend verbinden; diejenige durch ein glasdach nennt er, Trélat zum trotz, sogar excellent! als beste richtung für die lage der schule erklärt J. endlich die von NNO nach SSW, überhaupt nicht über 40° von N—S abweichend; der lehrer blickt dann nach süden. aber wichtiger als alles ist die bedingung, dasz das schulgebäude nach den fensterseiten freiliege. die entfernung bis zum nächsten gebäude musz doppelt so grosz sein als dessen höhe. — So viel über die erste hauptfrage der schulhygiene, über die beleuchtung der classenräume.

Betreffs der übrigen punkte können wir uns kurz fassen. François de Chaumont, professor der hygiene an der militärischen schule in Netley, England, hat über den nötigen kubikinhalt der schulzimmer gehandelt. das lehrreichste in dieser abhandlung scheint eine tabelle zu sein, die eine zusammenstellung der raumverhältnisse in einer groszen anzahl schulen der verschiedenen länder enthält. als abschreckendes beispiel figuriert eine schule in Brooklyn (New-York) mit 0,420 mtr.³ für das kind, als opulentestes eine Dresdener privatschule mit 21,400. dazwischen sind erwähnenswert: das minimum in einigen deutschen staaten mit 1,200, in den öffentlichen Dresdener schulen mit 2,100, in den Niederlanden 3,500, in Belgien 4,500, in Schweden 5,330, aber für die höheren schulen ebenda 7,690, des ärztlichen vereins in Frankfurt am Main 8,000, der musterschule in Brüssel 9,300; dagegen die maxima: in New-York 2,840, in England 4,250, Basel 4,670, in den öffentlichen schulen Dresdens 9,000, in den Niederlanden 11,000. Bayern schreibt für 8jährige kinder 3,900, für 12jährige 5,600 vor, Belgien in der commission 1874 aber 6,750. als das geringste zulässige masz bezeichnet Chaumont mit dem belgischen gesetze überstimmend 4,500, Trélat 5 bis 6 mtr.³. man sieht aus den beigebrachten zahlen, dasz die verhältnisse in einem teile Deutschlands noch sehr verbesserungsbedürftig sind, wenn sie auch günstiger sein mögen als anderswo, namentlich als in Nordamerika. — Über die rein technischen rapports über anlage der nebenbauten und der ventilation, die einen groszen umfang im vorliegenden bande haben, müssen wir der kürze halber hinweggehen. auch sie sind von Franzosen bez. einem belgischen architekten verfaszt. dagegen sei es gestattet, bei dem lichtvollen gutachten des dr. Guillaume aus Neuchâtel über schulmöbel mit einigen worten zu verweilen. Guillaume faszt seine ansichten über die zweckmäszigsten classenutensilien in folgende sätze zusammen: 1) die schulbänke sollen derart eingerichtet sein, dasz das kind in natürlicher haltung sitzt, dasz seine füsze auf dem boden ruhen, dasz seine rückseite durch eine rückenlehne unterstützt wird und es sich weder über den tisch zu krümmen, noch die rechte schulter zu erhöhen braucht, um jene zu erreichen. 2) diese bedingungen können nur dann erfüllt werden, wenn die bänke und tische dimensionen haben, die mit dem wuchse der schüler im verhältnisse stehen; diese dimensionen werden erreicht: *a*) in den groszen anstalten vermittelst 6 nummern von

bankpulten (subsellien), *b*) in der regel vermittelst 3 nummern für jede classe. 3) theoretisch sind die einplatzigen tische die rationellsten, praktisch sind die zweiplatzigen vorzuziehen. die tische, die eine rücklehne für die nächste reihe bieten, erleichtern die anordnung, folglich auch die überwachung der classe. 4) der abstand zwischen dem innern tischrande und dem sitze soll, im mittel, etwas mehr als $^1/_8$ der totallänge des körpers bei knaben, etwas weniger als $^1/_7$ bei den mädchen betragen. 5) die zuträglichste neigung der tische ist von 10—12°. 6) die anlage des tisches musz das kind zwingen, beim schreiben sich der rückenlehne zu bedienen. 7) das system für schulbänke ist das beste, das möglichst wenig bewegliche teile an denselben duldet. 8) die bänke jedes zimmers sollen in 3 aufsteigenden gröszen, vom lehrer ab gerechnet, aufgestellt sein. 9) man soll thunlichst die besten einrichtungen durch ausstellungen dem publicum bekannt machen und die seminarzöglinge über die einschlägigen fragen unterrichten. 10) die lehrersitze sollen nach denselben grundsätzen angefertigt sein, wie die der schüler. 11) die schwarzen wandtafeln werden in der art aufzuhängen (oder aufzustellen) sein, dasz man sie zur vermeidung des wiederscheins neigen (oder drehen) kann. die tafeln aus schiefer scheinen am meisten empfehlung zu verdienen. 12) die stundenordnung soll eine derartige sein, dasz die schüler nicht eine ganze stunde lang zu schreiben brauchen, überhaupt ihre haltung möglichst oft verändern müssen, ohne der guten ordnung zu schaden. — Das correferat über diese frage stammt von Kokhowsky in St. Petersburg (s. oben). derselbe schlieszt sich an prof. Cohns (Breslau) broschüre an, betitelt: 'die schulhygiene auf der Pariser ausstellung 1878', und besonders an dr. Kaisers vorschläge, die namentlich in Süddeutschland vielfach praktisch verwertet sind. wir meinen die sog. 'klappbänke', deren einrichtung wohl als bekannt vorausgesetzt werden darf. sie verdanken ihr ansehen dem richtigen grundsatze: die construction der schultische soll dem schüler eine normale sitzhaltung erleichtern, während er schreibt, und ihm für die übrige zeit die möglichkeit gewähren, seine haltung zu verändern. denn, meint Kokh., die haltung, die das kind einnimmt, kann dasselbe nicht lange festhalten, auch wenn sie noch so bequem ist, und man darf es nicht dazu zwingen. das kind musz eine ausgabe an muskelkraft machen, es musz sich rühren, weil seine wirbelsäule noch nicht vollständig ausgebildet ist. eben deshalb ermüdet es um so schneller und sicherer, je geringere stütze sein körper im rückgrat findet. so ergeben sich als die beiden haupterfordernisse einer guten schulbank: beweglichkeit der tischplatte, bez. veränderlichkeit des zwischenraums zwischen tischrand und bank, und rückenlehne. — Diese begeisterte verteidigung der klappbänke wird mancher lehrer, der vor solchen zu stehen das zweifelhafte vergnügen gehabt hat, schwerlich unterschreiben wollen, obwohl sich ja manches zu ihrem lobe sagen läszt. — Auch über zeichenpulte, wandtafeln usw. usw. handelt Kokh., dem wir

doch in solchen dingen ein gutes urteil zutrauen müssen, ohne dasz wir nötig hätten, näher darauf einzugehen. dasselbe gilt von den sonst trefflichen vorschlägen über die einrichtung von kindergärten, sowie über die ärztliche beaufsichtigung der schulen und schüler. letztere verlieren sich zu sehr in details, als dasz wir hoffen könnten, sie an dieser stelle auch nur annähernd erschöpfend wiederzugeben. auch rechnen die verfasser mit verhältnissen, die den unsrigen sehr unähnlich sind.

(fortsetzung folgt.)

Dessau. Fügner.

## 35.

lateinische sprachlehre, zunächst für gymnasien, von dr. Ferdinand Schultz, geh. regierungs- und provinzial-schulrat. neunte vermehrte und verbesserte ausgabe, bearbeitet von dr. Johannes Oberdick, director des königlichen gymnasiums zu Münster. Paderborn, Schöningh. 1881. XII u. 693 s.

Es wäre überflüssig das hier zu besprechende werk zu loben, bei der allgemeinen anerkennung, deren es sich seit decennien erfreut. die lichtvolle übersichtlichkeit der darstellung, die praktische und bequeme einrichtung, die reiche fülle des inhalts, die scharfe beobachtung des sprachgebrauchs sowohl der einzelnen perioden wie der einzelnen autoren, das feinsinnige erfassen des geistes der sprache, alle diese vorzüge machen diese sprachlehre, welche mit groszem geschick populäre klarheit und wissenschaftliche gründlichkeit verbindet, ebenso geeignet zum gebrauch in oberen gymnasialclassen, wie zu einem vademecum auch für philologen. denn ohne den zweck, für welchen sie nach der angabe auf dem titel zunächst bestimmt ist, irgendwo auszer acht zu lassen, geht sie zum teil weit über die sphäre der schule hinaus; finden wir doch u. a. angeführt specialitäten aus Celsus, Ulpianus, Ausonius, Fronto, Augustinus, Tertullianus. so sind wir denn wohl berechtigt den maszstab einer wissenschaftlichen grammatik anzulegen; doch wollen wir hier erwägen, dasz das buch in erster linie schulbuch sein will. — Die vorliegende neueste auflage bezeichnet einen unverkennbaren fortschritt; sie unterscheidet sich von der achten mehr, als wohl irgend eine der früheren von ihrer vorgängerin. der neue herausgeber hat sich seiner aufgabe mit hingebung unterzogen und, ohne anlage und einrichtung und charakter des buches zu ändern, dasselbe im einzelnen einer sorgfältigen, sich auf alles erstreckenden durchsicht unterworfen. von den 508 paragraphen haben etwa zwei drittel gröszere oder kleinere verbesserungen erfahren; aber auch viele der sonst unberührt gebliebenen zeigen durch änderungen in orthographie, citaten und ausdrücken die bessernde hand des bearbeiters. einzelne partien sind gänzlich oder teilweise umgearbeitet oder beträchtlich erweitert,

besonders viele partien der formenlehre (wo u. a. einige sprachgeschichtliche excurse hinzugefügt sind, § 26 a. 2 über declination, § 66 a. 2 über comparation). verhältnismäszig weniger sind berührt worden die capitel über die pronomina, präpositionen, conjunctionen, wortbildung, und mehrere aus der tempus- nnd moduslehre.

In der orthographie stimmt die neue auflage mehr mit Brambach, als die früheren. jetzt finden wir: adulescens, anulus, caelum, conecto, coniveo, cotidie (oder cottidie; § 164 ist als dritte schreibart aus versehen quotidie angegeben, welche § 6 nr. 6 verworfen wird), cum (die conjunction), dilectus (militärische aushebung), epistula, paenitet, pro (interj.), Quinctius, scaena, suspicio, vinulentus usw.; früher schrieb Schultz: adolescens, annulus, coelum, connecto (conecto war als minder üblich bezeichnet), conniveo, quotidie, quum, delectus, epistola, poenitet, proh, Quintius, scena, suspitio, vinolentus. in einigen wörtern dagegen ist die bisherige orthographie im gegensatz zu Brambach und dem heut herschenden gebrauch beibehalten worden; so wird u. a. geschrieben aequiparare, Virgilius, zwei i in den compositis von iacio (s. § 128, 4). ausführlich begründet sind diese schreibweisen in dem programm von Münster 1879 (s. 13ff. und 17), in welchem Oberdick seine orthographischen grundsätze genauer darlegt, als es in § 10 der grammatik möglich war. in einigen wörtern will O. zwei formen als berechtigt anerkennen, während Brambach die eine verwirft; so schreibt O. sexcenti (und sescenti), ne (und nae), Br. nur sescenti und ne. selten ist der fall, dasz, während Schultz mit Br. übereinstimmte, O. jetzt abweicht, wie in promontorium (s. das progr. s. 5). ein orthographisches wörterverzeichnis, wie es S. früher in § 10 gegeben, hat O. nicht gegeben.

Wenn referent im folgenden an einzelnen stellen änderungen oder zusätze oder streichungen empfiehlt, so wünscht er, dasz seine bemerkungen nicht als ausstellungen eines recensenten mögen betrachtet werden, vielmehr nur als ratschläge und vorschläge eines langjährigen freundes des buches; da nicht jede einzelheit besprochen werden kann, worüber meinungsverschiedenheiten stattfinden können, so werden hier nur aus den verschiedenen teilen einige punkte herausgegriffen, welche einer erneuerten prüfung vielleicht bedürfen.

§ 85 a. 3 med ted sed sind nicht nur 'alte formen des ablativs', sondern auch (durch vermischung der casusgebiete) des accusativs. § 89, 2, 5 ist die existenz des dativs nihilo behauptet, ohne dasz derselbe nachgewiesen wird. § 90: das suffix met findet sich auch anderen formen von suus angefügt, als der form sua (suomet, suosmet, suismet Liv., suimet Sall. or. Lept. § 25). § 106, 4 a: 'die auf ivi nach der dritten bleiben zum teil unverändert, wie trivisti, nicht tristi . .'; ebd. 5 a. 1 'man sagt niemals siit . . statt sivit'. doch vgl. Ter. Ph. 318 intristi, Catull 66, 30 tristi (Liv. 3, 56, 8 obtrisset). Ter. Ad. 104 siit ('falls nicht sit zu schreiben', Dziatzko).

§ 127 fehlt unter den unregelmäszigen verben das simplex temno, § 128, 3 fehlen einige composita von facio (experge-, lique-, vacuefacio), § 129, 10 unter denen von curro procurro und transcurro. da diejenigen comp. von curro, welche auch mit reduplication vorkommen, mit einem sternchen versehen sind, so musz incurro ein solches erhalten (vgl. Cic. Sest. 6, 14). nach § 153 a. 1 kommt queo bei Nepos und Caesar gar nicht vor; doch vgl. Nep. Att. 19, 3 quivit; nach § 154 ist infit poetisch und fast veraltet; doch einige male auch bei Liv. (1, 23, 7. 1, 28, 4. 3, 71, 6). § 155 und 156 ist novi zu den defectiven verben gerechnet; mit demselben rechte könnte man consuevi und andere perfecta vollständiger verben hierher ziehen, nur deshalb, weil wir sie im deutschen oft durch ein anderes verbum als das präsens übersetzen. § 174, 1 ob örtlich = vor, 'nur in ob oculos versari'; doch vgl. ob oculos obicere, obstare, habere (Plaut. mil. 148, 405, 1430), vereinzelt bei Cic. Tim. 14, 49 igne, qui est ob oculos offusus. § 177, 2 'ex animi sententia ganz nach wunsch, ex animo von herzen, herzlich'; aber die formel ex mei (tui usw.) animi sententia gewöhnlich in anderer bedeutung, beim schwur und bei der versicherung, während in der bedeutung nach wunsch gewöhnlich ex sententia gesagt wird; vgl. Quint. 8, 5, 1 'iuraturi ex animi nostri sententia et gratulantes ex sententia dicimus', womit der sprachgebrauch stimmt; in dem wortspiel des Nasica in der anekdote bei Cic. de or. 2, 64, 260 und Gell. 4, 20 ist wie in vielen wortspielen der ausdruck nur witzig gedreht. § 190, 1 b heiszt es: 'et-que nicht voraugusteisch und selten; auffallend bei Cic. fin. 5, 22 extr. . .'. aber diese verbindung findet sich auch bei Cicero mitunter und ist darum an der citierten stelle nicht eigentlich auffallend; freilich hat sie Cic. nur mit der beschränkung, dasz jedes glied sein verbum haben musz, et-que also nur zur verbindung von sätzen dient. dies tritt in dem gegebenen beispiel nicht hervor, indem die stelle etwas verstümmelt mitgeteilt ist (quis est qui non intellegat et eos dignitatis splendore ductos, nosque nulla alia re nisi honestate duci; vollständig: . . et eos qui fecerint dignitatis splendore ductos immemores fuisse utilitatum suarum, nosque, cum ea laudemus, n. a. re n. h. duci). auch Catull hat et-que 64, 205. § 191 heiszt es auch in der neuen auflage: 'aut hat ausschlieszende kraft und bezeichnet immer, dasz eins von den bezeichneten dingen, aber kein drittes stattfinden kann'. diese behauptung dürfte kaum haltbar sein; aut kann wohl diese kraft haben, hat sie aber an unzähligen stellen nicht, wie Cic. Rosc. Am. 38, 111 (sui quaestus aut commodi causa), Cic. Sest. 1, 3 (nihil ab eo praetermissum est, quod aut pro rep. conquerendum fuit aut pro reo disputandum). anderseits findet sich auch vel im sinne von aliter, vgl. Cic. rep. 6, (8), 25 (id autem nec nasci potest nec mori; vel concidat omne caelum . . necesse est). § 191 heiszt es ferner: 'vel berichtigend . . daher verbindet sich auch vel gern mit potius, etiam, (sane, certe), aut dagegen nicht mit diesen, sondern mit omnino'. aber diese sämtlichen ver-

bindungen lassen sich auch mit aut nachweisen, namentlich häufig aut potius, z. b. Cic. Sest. 13, 29; 15, 35; Cic. Att. 4, 1, 1 u. 2; Cic. Verr. 3, 75, 173 u. a. aber auch aut etiam, aut sane, aut certe dienen zur berichtigung, vgl. Cic. Att. 4, 2, 2; or. 3, 12; Brut. 5, 21; 73, 254 u. ö. über non alius quam, nihil aliud quam, welche verbindung in § 195 anm. 2 noch immer auch für Cicero aufrecht erhalten wird, dürfte nach den ergebnissen der neueren kritik anders zu urteilen sein. das nihil aliud quam, woran auch Dräger noch in der zweiten auflage festhält, indem er mehrere stellen nach schlechteren lesarten angibt, ist jetzt an allen Ciceronischen stellen, wo es sonst gelesen wurde, beseitigt, zum teil nach besseren handschriften, zum teil durch conjectur. denn es ist merkwürdig, dasz an allen stellen, wo auch die beste überlieferung das quam bietet, der sinn die verderbnis unzweifelhaft macht, wie Cic. Sest. 67, 141; andere stellen sind von C. F. W. Müller zu Seyfferts Laelius s. 128 behandelt. bei Schulz-Oberdick ist Cic. leg. 1, 8, 25 nach der lesart angeführt: est autem virtus nihil aliud quam in se perfecta et ad summum perducta natura, während doch die guten hss. in se ohne quam haben, was auf Bakes emendation nisi führt, wie alle neueren haben. ganz anders verhält es sich mit der andern von S.-O. citierten stelle Cic. Verr. 1, 9, 24 ne aliter quam velim meum laudet ingenium, wozu bemerkt wird: hier wäre nisi unzulässig; gewis, aber hier liegt ein anderer fall vor, da der ganze satz negativ ist. — § 196, 2 wird als beispiel davon, dasz vor nisi (auszer) zuweilen die verneinung aus dem zusammenhang zu ergänzen, citiert Cic. Rosc. Am. 12, 33 quod inter omnes constat, nisi inter eos, qui ipsi insaniunt, wozu bemerkt wird: 'hier ist vor nisi zu ergänzen: non constat'. allein diese ergänzung gäbe den entgegengesetzten sinn; eher könnte man sagen, dasz Cicero fortfährt, als wäre vorangegangen quod dubium esse non potest oder etwas ähnliches. § 203a. 1 heiszt es, dasz ecquid wie numquid als fragepartikel gebraucht wird, 'jedoch mit bejahendem sinne'. doch nicht ausschlieszlich, vgl. u. a. Cic. ac. 2, 39, 122 medici (corpora) aperuerunt; sed ecquid nos eodem modo rerum naturas persecare possumus? Cic. Rosc. Am. 16, 46 u. ö. (durch conj. hergestellt Cic. Tusc. 1, 31, 75). § 205 wird gelehrt, dasz 'sich zuweilen nach dubito an, haud scio an usw. quisquam, quidquam, ullus findet anstatt des gewöhnlicheren nemo, nihil, nullus, wenigstens als gut beglaubigte variante; vgl. Cic. am. 6; Cic. sen. 16 u. a.'. allein für Cicero ist das nicht zuzugeben; am. 6, 20 ist qua quidem haud scio an . . nihil melius homini sit . . datum die lesart des Parisinus und sen. 16, 56 führt die überlieferung auf haud scio an nulla beatior possit esse, wie jetzt in allen neueren ausgaben gefunden wird; auch Lahmeyer, der im Philologus bd. 21 s. 298 ff. an der Laeliusstelle noch quicquam halten wollte, hat das jetzt in seiner ausgabe zurückgenommen. auch über diesen vielbesprochenen punkt sind die ausführungen von C. F. W. Müller in der zweiten auflage von Seyfferts Laelius s. 129 f.

von wichtigkeit, wodurch die acten einigermaszen zum abschlusz gebracht zu sein scheinen. § 206 scheinen in der gruppierung der interjectionen mehrere änderungen nötig. ohe ist nicht ausdruck des schmerzes (auch nicht der misbilligung, wie z. b. Neue sagt), sondern es ist ungeduldig abwehrend und entspricht dem deutschen halt! halt ein! halt endlich ein! eia, heia, euge sind nicht ausdrücke des 'schmeichelns', vielmehr ist eia oder heia entweder ermunternder zuruf an säumige (heda, vorwärts, frisch auf!) oder (bei den komikern) ausruf der überraschung und verwunderung in allen nuancen (nicht nur, wie Neue sagt, der freudigen; auch der schmerzlichen, und besonders häufig spöttisch oder schalkhaft, ei der tausend, potz blitz!), euge aber drückt freudige überraschung, beifall und billigung aus (bravo, herlich!), dieser beifall ist aber nur in ganz vereinzelten fällen gerade schmeichelnd (wie Mart. 2, 27, 3). pro ist keineswegs blosz der ausdruck des schmerzes, hem nicht nur ausdruck der verwunderung; das davon verschiedene, erst neuerdings erkannte, em (vgl. Ribbeck partikellehre und Brix zu Pl. Trin. 3, Dziatzko index zu Ter. Adelph.) ist bei S.-O. nicht erwähnt, ebenso fehlt a (ah).

§ 247, 2 ist unter den fällen, in denen im deutschen der sing., im lat. aber der plur. gesetzt wird, aufgeführt: Cicerones (männer wie Cicero), Alexandri (bildsäulen des A.), Philippi (goldmünzen des Ph.), quietes (arten der ruhe); aber in allen diesen fällen steht ja auch im deutschen der plural; der unterschied beider sprachen besteht nicht in der verschiedenheit des numerus, sondern darin, dasz im deutschen der plural eine umschreibung erfordert. man sieht, dasz S.-O. mit 'singular' etwas ganz richtiges gemeint hat, der ausdruck ist nur nicht geglückt. natürlich passt hiernach auch die überschrift dieses paragraphen nicht ('plural statt singular'). § 266a. 3 'ob wird (bei compositis mit ob) nie wiederholt'; doch vgl. oben zu § 174, 1 und Accius bei Cic. Tusc. 3, 18, 39 (cuius ob os Graii ora obvertebant sua). § 274a. 4 heiszt es: 'der genitivus steht nie bei personen und flüssen'; doch vgl. Liv. 8, 13, 5 und 43, 4, 6 (flumen Asturae und fl. Loracinae); sechsmal bei Virgil; lacus sogar bei Cic. c. gen., Tusc. 1, 16, 57 (lacus Averni, wie öfter bei Liv.). dagegen promontorium Miseni findet sich meines wissens nicht bei Cicero, wie S.-O. angibt, sondern bei Tac. (ann. 6, 40. 15, 46. vgl. Liv. 24, 35, 3 Pachyni promunturium). unter den adjectiven, welche mit animi (bzw. mentis) verbunden werden, sind § 275a. 3 genannt atrox und adversus; stellen nicht angegeben; adversus ist vielleicht ein versehen für diversus, welches Tac. hist. 4, 84 mit animi sich verbindet. § 275 wird gelehrt, dasz statt des sonst sich findenden angere se animi Cicero animo gebraucht; doch vgl. Cic. Verr. 2, 34, 84 angebatur animi (angi überhaupt gewöhnlicher als se angere). § 285 stimmt es nicht ganz, wenn erst gesagt ist: 'am häufigsten sind die ablative des grundes von substantiven der gemütsstimmung' und dann: 'namentlich steht der ablativ des

grundes bei den verben und adjectiven der affecte'. der ablativ bei aeger und laborare dürfte passender als abl. rei efficientis zu betrachten und also in § 284 zu erwähnen sein, nicht als abl. causae, da die gegebene definition des letzteren (bezeichnet den grund, aus welchem oder warum etwas geschieht) hier nicht passt. § 285 anm. 1 heiszt es: 'der blosze abl. (causae) ist seltener, wenn das nomen keinen affect bezeichnet'. es musz offenbar heiszen: 'wenn weder das nomen noch das verbum einen affect bezeichnet'. darauf beispiele dieses gebrauchs aus Caesar und Sallust; aber auch bei Cic. kommen solche abl. vor und zwar durchaus nicht so selten (vgl. u. a. Cic. off. 3, 4, 17 qui conservatione officiorum existimantur boni). nach § 285 anm. 2 ist gratiā mit einem pronomen nur im drama zu finden; doch vgl. Sall. Jug. 54, 4; 80, 4. § 288 anm. 1 wird gelehrt: 'dient das deutsche mit zur bezeichnung dessen, wozu einem etwas gereicht, was irgend womit verbunden ist, so steht immer cum'. doch vgl. Sall. Jug. 54, 5. Liv. 6, 31. 21, 35; auch aus Cicero habe ich mir eine reihe von stellen notiert, welche diese (auch sonst sich findende) regel umstoszen, wie Cat. 3, 10, 24; 2, 2, 3; Phil. 2, 33, 83 (ergo magna, ut spero, tua potius quam reip. calamitate ementitus es auspicia); Phil. 1, 4, 9; Sest. 22, 49 (bis remp. servavi, semel gloria, iterum aerumna mea) u. a. es ist auch zu bemerken, dasz statt mit hier auch zu, unter oder andere wendungen gebraucht werden. § 288 a. 5 wird gelehrt, dasz (das modale) per 'vorzugsweise nach der schlechten seite hinneigt, so dasz man wohl sagt per summum dedecus, per ignaviam, aber schwerlich per summum decus, per industriam'. doch Liv. 8, 13, 16 materia crescendi per summam gloriam suppeditat; 34, 58, 5 per summum decus. ebendaselbst wird behauptet, es hiesze nur vi urbem expugnare, aber meistens per vim alicui aliquid eripere; doch vgl. u. a. Caes. b. civ. 3, 55, 3 (nonnullas urbes per vim expugnavit). § 291 anm. 5 extr. sind zwei Horazstellen behandelt, an denen scheinbar der abl. comp. für quam c. abl. steht (carm. 1, 13, 20 und 4, 14, 13); es wäre interessant und es war eigentlich zu erwarten, dasz der verfasser auch über die andern stellen des Horaz sich äuszerte, an denen Meineke, freilich ziemlich alleinstehend unter den erklärern, diese freiheit des gebrauchs annahm, carm. 1, 25, 18 und 3, 23 extr. § 293 anm. 1 ist unter den verben mit doppelter constr. u. a. genannt conspergere und auf § 267 verwiesen; dort steht aber nicht dieses, sondern richtig adspergere (inspergere). nach einer bemerkung in § 294 wird in fragen und verneinungen bei einem substantiv immer die unpersönliche constr. von opus est angewendet; doch nicht ausschlieszlich, vgl. Cic. Verr. 3, 85, 196 (mihi frumentum non opus est, nummos volo). es wäre auch wichtig, § 294 zu opus est auch die nicht seltene bedeutung es ist nützlich, heilsam, zu erwähnen. § 306 anm. 3 wird der substantivische gebrauch des neutr. superl. mit gen. als classisch durch Cic. div. 2, 43 (extremum atque ultimum mundi) belegt und der guten prosa als zuweilen vorkommend vin-

diciert, wogegen § 274 anm. 4 gelehrt ist, dasz statt medium (extremum, reliquum) anni u. ä. die beste prosa medins (extremus, reliquus) annus sagt, — ein kleiner, leicht zu beseitigender widerspruch. § 310 'zur vergleichung zweier superlative dient ut — ita'; dafür empfiehlt sich vielleicht der die sache klarer bezeichnende ausdruck: durch nt — ita mit superlativen wird ein proportionales wachsen zweier eigenschaften bezeichnet. § 316, 2 und ebenso 443, 3 extr. heiszt es: 'equidem statt ego qnidem'. nachdem die epochemachende untersuchung über equidem von Otto Ribbeck in den beiträgen zur partikellehre s. 36—42 allgemeinen beifall gefunden und auch Ritschl für die komiker in der zweiten ausgabe des Trinummus sich Ribbeck angeschlossen hat, wird jene darstellung aufzugeben sein und an stelle der kurzen bemerkung in künftigen auflagen eine ausführlichere erörterung treten müssen, dahin lautend, dasz equidem, ein versicherndes adverb, aus der interjection e (mit verkürztem vocal) und quidem gebildet, im älteren latein und bei einigen späteren, besonders Sallust, ohne unterschied der person gebraucht wird, während Cicero (und ihm folgend die meisten autoren der classischen periode) es nur mit der ersten pers. sing. verbindet, wie wenn es aus ego quidem entstanden wäre (vgl. noch C. F. W. Müller zu Seyff. Lael. s. 174 f., Hagen in der neuen ausgabe von Reisig-Haase, lat. sprachwiss. s. 392 ff. n. a.). aus der syntax des verbums sei erwähnt, dasz § 329, 3 quin übersetzt ist mit: so dasz, § 317, 3 die sätze mit quin zu den absichtssätzen gerechnet werden. § 321 vermiszt man eine belehrung darüber, dasz dem perf. historicum, wenn vom standpnnkte der gegenwart aus einzelne ereignisse oder handlungen der vergangenheit auszerhalb des historischen zusammenhangs beleuchtet werden, um als beispiele für die gegenwart oder für eine allgemeine wahrheit zu dienen, überhaupt um daraus eine folgerung zu ziehen, anch im deutschen das perfect entspricht, welcher fall besonders in reden und philosophischen schriften sehr häufig vorkommt. erfahrungsmäszig wird hier von schülern nnd auch anderen, z. b. übersetzern, viel gesündigt, indem z. b. Cic. Cat. 1 § 3 interfecit, occidit, § 4 decrevit, 3 § 24 oppressit, eiecit, superavit, ultus est, Cic. off. 1 § 39 censuit, maluit, und so unzählige perfecta durch das deutsche imperfectum wiedergegeben zn werden pflegen; völlig sprachwidrig, weshalb eine nachdrückliche belehrung in einer ausführlichen grammatik nicht zu entbehren sein dürfte. § 327, 1 ist nicht bemerkt, dasz Liv. u. a. mitunter dum (während) zum ausdruck der bloszen subordination mit conj. impf. verbindet, wie 1, 40, 7. § 328 anm., nr. 1 wird gelehrt, dasz in absichtssätzen niemals conj. fut. steht, und dafür angeführt Cic. Att. 2, 20 § 3 u. 5: charta ipsa ne nos prodat pertimesco . . haec quo sint eruptura timeo. hier steht aber gerade conj. fut. und wir haben hier gar keinen absichtssatz; es war also hinzuzufügen die bemerkung, dasz die verba timendi in der prägnanten bedeutung 'mit besorgnis fragen oder daran denken' einen indirecten fragesatz bei sich haben, in

welchem natürlich unter umständen ein conj. fut. richtig und notwendig ist. dazu passt dann das obige beispiel (vgl. noch Cic. Brut. 6, 22 u. ö.). es gibt aber stellen, an denen das gewöhnliche timeo ne mit conj. fut. sich findet, auch ohne die § 349 angegebene bedingung, dasz die zukunft im gegensatz zur gegenwart ausdrücklich hervorgehoben wird; vgl. Cic. par. 2 § 18; Verr. 5, 63, 163; hiernach bedarf das 'niemals' a. o. einer einschränkung. § 329, 3 ist die lehre von der consec. temp. in folgesätzen nicht erschöpfend. nach der gegebenen regel, 'dasz in denselben das tempus des nebensatzes von dem des hauptsatzes ganz unabhängig ist, indem immer dasjenige tempus gebraucht wird, welches erforderlich wäre, wenn man den satz als hauptsatz aussprechen würde' — müste, wenn nach einem perf. hist. die folge als historisches factum bezeichnet werden soll, immer conj. perf. folgen, während doch in diesem falle conj. impf. gerade als das regelmäszige zu betrachten ist. nach obiger darstellung wäre, um nur zwei beispiele herauszugreifen, Caes. b. c. 1, 14, 1 quibus rebus Romam nuntiatis tantus repente terror invasit, ut . . Lentulus consul protinus . . ex urbe profugeret — der conj. impf. auffallend und es müste nach derselben profugerit heiszen, weil im unabhängigen satze nur profugit stehen dürfte, nicht profugiebat. Caes. b. g. 1, 52, 3 ita nostri acriter in hostes impetum fecerunt itaque hostes repente procurrerunt, ut spatium pila in hostes coniciendi non daretur; unabhängig müste es heiszen spatium non datum est, nicht dabatur. wir empfehlen also einen die sache klärenden zusatz in diesem abschnitte, worin auch der sprachgebrauch der verschiedenen autoren in kürze berücksichtigt werden möge (vgl. noch Lupus-Nipperdey zu Nep. Milt. 5, 5, gr. ausg.). auch wäre eine bemerkung über die cons. temp. nach den verbis des geschehens hinzuzufügen. § 336 anm. 5 wird behauptet, dasz bei dem part. fut. eram und fui immer im indic. stehen, wenn bezeichnet werden soll, was man auch in einem nicht eingetretenen falle wirklich thun wollte; gilt es aber noch als unsicher, was man in dem nicht eingetretenen falle gewollt haben würde, so steht auch conj. plusq. als beispiele zu dem letzteren falle sind angeführt Cic. Lig. 7, 23 Caesarine eam traditurі fuissetis, wo Halm mit Lambin und Madvig fuistis schreibt, und Cic. div. 2, 8, 21, wo der ausdrücklich gemachte zusatz 'quod certe vobis ita dicendum est' zeigt, dasz die sache als ganz sicher gelten soll, und doch steht idem eventurum fuisset, während nach der obigen regel eventurum fuit zu erwarten wäre. es erscheint wenigstens fraglich, ob der angegebene unterschied sich durchführen läszt. § 338 ist es nicht recht verständlich, wenn gesagt ist, dasz wir in disjunctiven bedingungssätzen im ersten gliede mögen oder ob, im zweiten oder mit dem conjunctiv gebrauchen. § 342 anm. 1 finden wir quis dubitet? als conj. potentialis, in § 343 als conj. dubitativus; es fehlt eine bemerkung darüber, wie diese frage in beide regeln kommt. unsere grammatik zieht die sphäre des dubitativus weiter und scheint darunter nicht nur (wie

andere thun) die frage eines 'zweifelhaften entschlusses' mit 'sollte', sondern auch rhetorische mit 'könnte, möchte' zu begreifen, so dasz der dubitativus zwischen imperativischer und potentialer bedeutung schwankt, worüber wir eine andeutung wünschen. wenn aber § 343 gelehrt wird, dasz nach dem conj. dub. als antwort nicht eine behauptung, sondern nur die angabe einer möglichkeit erwartet wird, so gilt das nur von dem potentialen dubitativus. auf 'quis dubitet?' kann man antworten 'nemo dubitet', aber auf die frage: 'quid faciam?' würde man schwerlich die angabe einer möglichkeit als antwort erwarten, wenn man überhaupt eine solche erwartet. § 352 anm. 2 'man sagt auch non impedio quin'; dafür wird zu sagen sein: 'sehr selten non impedio quin (auct. Her. 3, 1, 1) und non prohibeo quin (Hor. sat. 1, 8, 22; Liv. 26, 40, 4)'; denn es ist kein grund, diese beiden verba gerade hier zu trennen, da von beiden so ziemlich dasselbe gilt. § 353 a. 3 ist unter den constructionen von impedio bei Caesar ne ausgelassen (b. g. 7, 56). § 363 ist es nicht klar, wie wir bei donec c. conj. für 'bis' substituieren könnten: 'da schon, weil schon'. § 365 II 2 wird gelehrt: 'cum iterativum regiert den indic. als zeitpartikel in der bedeutung wenn = wann, so oft als, sobald als und seitdem'. da nun aber wenn und sobald als durchaus nicht immer iterative bedeutung haben, 'seitdem' aber niemals in iterativem sinne gebraucht wird, so ist eine andere gruppierung zu empfehlen. ebd. § 365 II 3 werden zusammengestellt die verbindungen des cum additivum (wie S.-O. sagt; gewöhnlich cum inversum genannt) mit interea, repente, subito. vielmehr ist mit cum interea zusammenzustellen cum interim, mit welchem S.-O. selbst ein beispiel anführt, ohne es in der regel zu nennen. in diesen beiden verbindungen ist das cum etwas anderer art, und sie passen nicht ganz zu dem, was über cum additivum von S.-O. gelehrt wird; denn cum interea (oder interim) läszt sich nicht mit 'et tum' auflösen, sondern mit 'sed interim'; es knüpft nicht immer gerade etwas unerwartetes an; es hat nicht selten in adversativer oder concessiver bedeutung den conjunctiv, der bei cum inversum ganz unstatthaft ist. dazu kommt, dasz cum interim, cum interea einen gleichzeitig dauernden zustand bezeichnet, während bei cum inversum auf den moment des eintritts der handlung das gewicht fällt. in demselben § wird gelehrt, dasz bei cum explicativum (= indem, dadurch dasz) praes. und perf. im ind., aber impf. und plusq. im conj. stehen; doch vgl. u. a. Cic. Verr. 3, 48, 115 (id cum impetrabatur, hoc videlicet impetrabatur); Cic. Att. 3, 18 init. (exspectationem nobis non parvam attuleras, cum scripseras usw.). der indic. bezeichnet wohl mehr die coincidenz der handlungen, der conj. impf. eine weitere beschreibung der art derselben; oft werden beide auffassungen gleich berechtigt sein, und so findet sich cum dixisti und cum diceres ohne wesentlichen unterschied.

(schlusz folgt.)

Guhrau. Feodor Rhode.

## 36.

## ZUM GRIECHISCHEN UNTERRICHT.

DR. MORITZ SEYFFERTS ÜBUNGSBUCH ZUM ÜBERSETZEN AUS DEM DEUTSCHEN IN DAS GRIECHISCHE. DURCHGESEHEN UND ERWEITERT VON DR. ALBERT VON BAMBERG. ZWEI TEILE. SIEBENTE AUFLAGE. Berlin. 1881. I 96 s. II 199 s.

DR. GUSTAV DZIALAS. GRIECHISCHES ÜBUNGSBUCH ZUM ÜBERSETZEN AUS DEM GRIECHISCHEN INS DEUTSCHE UND UMGEKEHRT, FÜR DIE UNTEREN STUFEN. ZWEI TEILE. ZWEITE VERBESSERTE AUFLAGE. Berlin. 1881. I 113 s. II 138 s.*

Da die genannten griechischen übungsbücher für dieselben classen — wenigstens groszenteils — berechnet sind, so wird eine gemeinsame besprechung derselben angemessen erscheinen.

Das ja lange und genugsam bekannte und viel verbreitete übungsbuch von Seyffert-v. Bamberg hat in der vorliegenden siebenten auflage eine gröszere veränderung und umarbeitung erfahren, der auch der veränderte titel entspricht. es zerfällt nunmehr in zwei selbständige teile, deren erster 'beispiele zur attischen formenlehre', der zweite 'beispiele zur syntax und zusammenhängende übungsstücke' enthält. der inhalt des ersten teils, welcher für quarta und untertertia bestimmt ist, entspricht zum teil der ersten abteilung der früheren auflagen, ganz neu sind darin jedoch die ersten 12 abschnitte (s. 1—33), beispiele zu den declinationen, zu den verba pura, verba contracta, verba muta, pronomina; der abschnitt XIII 'verba liquida', enthält den abschnitt III der sechsten auflage, aber noch um 30 sätze verstärkt, ebenso entsprechen abschnitt XIV, 'besonderheiten in der augmentation', und XV, 'besonderheiten in der tempusbildung', den abschnitten I und II der sechsten auflage, sind nur bedeutend vermehrt. neu ist endlich abschnitt XVI, 'besonderheiten im gebrauch der genera verbi', während die folgenden abschnitte XVII—XXVIII, zur conjugation auf μι und zu den unregelmäszigen verbis bis auf änderungen in einzelheiten aus den früheren auflagen übernommen sind. der nunmehrige zweite teil entspricht, ebenfalls bis auf einzelne änderungen, der zweiten, dritten und vierten abteilung der früheren auflagen, enthält also I einzelne beispiele zur einübung der syntax, II 51 zusammenhängende übungsstücke, endlich (III) metaphrasen aus den vier ersten büchern von Xenophons anabasis. deshalb glauben wir uns im folgenden mit einer genauern betrachtung des ersten teils fast ganz begnügen zu dürfen.

Nach dem vorwort ist der vf. 'bei der zusammenstellung der neuen übungsbeispiele nicht ängstlich darauf ausgegangen, jede einzelne form in einem oder mehreren übungsbeispielen anzubringen'

* obiger artikel ist vor veröffentlichung des neuen preuszischen lehrplans geschrieben und eingesandt worden.

(wie das seiner zeit z. b. in den R. Kühnerschen übungsbüchern in geradezu ermüdender weise geschah); vielmehr ist es seine hauptsorge gewesen, 'inhaltlich nicht wertlose und dem gesichtskreise der schüler nicht fremde sätze in möglichst groszer zahl zu sammeln und auf die einzelnen unterrichtsstufen zweckmäszig zu verteilen'. dabei hat der verf., was ja sehr anzuerkennen ist, das bestreben gehabt, der gefahr zu begegnen, 'welcher der heutige gymnasialunterricht überhaupt ausgesetzt ist, die grammatische form der sätze mehr zu betonen als ihren inhalt', und deshalb namentlich viele sätze der lebensweisheit des alten und des neuen testaments, des griechischen und des deutschen volkes entnommen, oder solche gegeben, welche beobachtungen aus dem leben der menschen und der natur enthalten, oder mythologische, geographische, antiquarische, historische notizen.

Nach diesen grundsätzen (über welche wir für den schlusz dieser anzeige einige bemerkungen uns aufsparen) ist das büchlein mit groszer umsicht und sorgfalt gearbeitet und die auswahl und verteilung der sätze darf im allgemeinen eine gute genannt werden. über einzelnes läszt sich ja streiten; so scheinen uns gleich aus dem ersten abschnitte die sätze 1 'tugend ist glück und freiheit', 2 'tugend ist stärke der seele', 5 'frömmigkeit ist nicht knechtschaft, sondern freiheit der seele', 15 'der ruhm ist der schatten der tugend' u. a. mit ihrem abstracten inhalte dem gesichtskreise der quartaner noch sehr fremd zu sein. andere sätze wiederum sind selbst für diese stufe schon viel zu trivial, z. b. abschn. V a 13 'dick ist das fell des elefanten', 15 'die zähne der mäuse sind spitz', V b 30 'von den fischen sind die einen fromm, die anderen räuberisch' u. a.

Der verfasser hat es sich auch angelegen sein lassen, die übersetzungsaufgaben nicht zu schwer zu gestalten, und wir gestehen gern zu, dasz auch in dieser beziehung er sein ziel im ganzen recht wohl erreicht hat. ja, wir möchten behaupten, dasz den schülern die sache teilweise zu leicht gemacht ist. wenn z. b., was wir sehr billigenswert finden, vor einzelnen abschnitten syntaktische regeln stehen und dann bei den einzelnen sätzen, bei denen dieselben anzuwenden sind, noch wieder darauf aufmerksam gemacht wird, so macht man dadurch doch alles nachdenken der schüler überflüssig. weshalb der verf. in bezug auf einzelne regeln, und nicht durchgängig, so gehandelt hat, ist ganz unklar, so ist in abschn. I satz 13, 30, 46, 49, 51 (sogar zweimal im selben satze) auf die vorgedruckte regel 2 verwiesen; ebenso in abschn. VII satz 2, 3, 7, 12, 13 u. ö. — Dahin rechnen wir es auch, wenn im selben stück mehrfach mit derselben zahl und derselben anmerkung dasselbe wort erklärt wird; so ist auf s. 1 fünfmal mit 2) 'oft' = πολλάκις gegeben, s. 17 steht satz 7 in dieser form: 'arm sein, wenn[5] du weise bist[5], ist besser als reich, wenn[5] du thöricht bist'[5], und in der anmerkung steht: '5 ἐάν c. conj.'; wir meinen einmal statt des viermaligen genügte. — s. 19 satz 22 steht: 'über wichtige angelegenheiten beratet euch ohne[13]

hasz und freundschaft, ohne [13] zorn und mitleid'; das zweite citat 13 erscheint uns da überflüssig. usw.

Besonders loben wollen wir noch die den einzelnen abschnitten vorgedruckten syntaktischen regeln, welche früh eingeübt werden können und in guter fassung gegeben sind, teils in lernbaren sätzen, teils in passend gewählten satzparadigmen, z. b. regel 5, 8, 10. bei letzteren sind die verschiedenen fälle immer an demselben beispiel dargestellt, was zur lernbarkeit und für das behalten der schüler, also auch für das repetieren in der schule, eine grosze erleichterung bietet und deshalb viel mehr angewandt werden sollte, als es heutiges tages in vielen grammatiken geschieht. — Unsern beifall findet es auch, dasz hie und da einzelne lateinische sätze unter die deutschen gemischt sind, z. b. IX 8, XII c. 12.

Verweise auf die griechische grammatik von Francke-v. Bamberg finden sich bei den neuen abschnitten nicht in den anmerkungen, sondern nur hie und da in den überschriften, sind auch in den übrigen teilen gegen die sechste auflage, wie uns scheint, nicht vermehrt. die brauchbarkeit des buches würde noch erhöht werden, wenn sie ganz fortblieben. allerdings würde auch dann das buch bequem immer nur neben der Francke-Bambergschen grammatik gebraucht werden können, wenn sich der verf. nicht entschlieszt, der nächsten auflage ein wörterverzeichnis beizugeben. wir würden getrennte anfertigung eines solchen für jeden der beiden teile empfehlen, halten es aber zu teil I besonders für ganz unentbehrlich. da jetzt die vocabeln in den übungsstücken vorkommen, welche in der genannten grammatik stehen, so bleibt es immerhin schwierig, das buch neben anderen grammatiken zu gebrauchen. jetzt ist dem ersten teile gar kein verzeichnis beigegeben, dem zweiten das schon in den früheren sich findende verzeichnis der nomina propria.

Auf die correctheit des druckes hätte noch mehr sorgfalt verwandt werden müssen, namentlich finden sich viele den gebrauch der quartaner störende druckfehler in den zahlen der citate auf die anmerkungen. von anderen druckfehlern seien bemerkt: s. 1 regel 1 den für dem, s. 5, 95 Klytemnaistra, s. 8, 97 die für der, s. 24c anm. 1: regel 16 für 10, s. 33, b anm. 10 der für den, s. 43, 39 Sesichoros.

Diesem teilweise neuen ersten teile des bewährten Seyffert-Bambergschen buches entspricht in seinen zielen und zwecken im ganzen das gleichfalls schon in einer neuen auflage vorliegende übungsbuch von G. Dzialas, es enthält auch übungsstücke zu dem pensum der quarta und untertertia. einmal aber unterscheidet es sich von dem Seyffert-Bambergschen buche (abgesehen von dem äuszerlichen umstand, dasz Dzialas keine anmerkungen unter dem text bietet, während v. Bamberg sich von denselben leider nicht trennen zu können scheint) dadurch, dasz es nicht blosz deutsche sätze bietet zum übersetzen ins griechische, sondern auch, und immer an erster stelle, griechische zum übersetzen ins deutsche. somit

sollen und können diese beiden teile ohne ein anderes griechisches lesebuch allein neben einer formenlehre gebraucht werden, während man, will man den ersten teil von Bamberg einführen, daneben doch noch ein büchlein zum übersetzen aus dem griechischen ins deutsche nötig haben wird. ein zweiter wichtiger unterschied ist sodann, dasz Dzialas nicht dem herkömmlichen gange der grammatik folgt bei anordnung seiner übungsstücke, sondern beabsichtigt, frühzeitig nomen und verbum verbinden zu lassen, namentlich um inhaltreichere und interessantere beispiele bieten zu können. so ist der abschnitt I gewidmet der 'zweiten und ersten declination (fem.) — ind. praes. von εἰμί und ind. praes. act. vom regelmäszigen verbum', abschnitt II dem 'imperf. act. — augm. syll.' und in den 27 griechischen sätzen dieses abschnitts finden sich folgende verschiedene imperfecta: ἦν, ἐθήρευον, ἐθεράπευε, ἔφθειρον, ἐδίδασκε, ἐπίστευον, ἔθυον. man sieht daraus schon, dasz der verf. nicht im anfang nur das verbum purum behandelt, sondern auch verba impura mitnimmt. — Über die anordnung der übungsstücke und somit über die folge, in welcher nach des verfassers meinung der grammatische stoff durchgenommen werden soll, wollen wir hier nicht weiter sprechen, nach dem erscheinen der ersten auflage ist dagegen und dafür geschrieben und es läszt sich ja in utramque partem manches sagen: ref. steht, wie erst kürzlich in diesen jahrbüchern auseinandergesetzt ist, ja in bezug auf den gang des griechischen anfangsunterrichtes auf einem wesentlich andern standpunkt als der verf., will aber doch anerkennen, dasz in seiner weise das vorliegende buch von Dzialas nach einem wohl durchdachten plane ausgearbeitet ist und für den lehrer, welcher die vorgeschlagene anordnung befolgen will, gewis sehr nützlich sein kann. allerdings wird man auch hier nicht alle sätze inhaltreich und für die schüler interessant nennen können. wir notieren z. b. aus dem ersten teile — das quartapensum, wozu aber Dzialas die verba liquida nicht rechnet —: s. 28, 1 'Athen und Sparta waren grosze städte in Griechenland'; s. 29, 5 'in dem meere sind viele und grosze fische'; s. 29, 14 'die aale sind eine art von fischen'; s. 30, 1 'in Asien sind viele grosze und breite und tiefe flüsse'; s. 30, 17 'die tage sind im sommer lang, im winter aber kurz'; s. 37, 9 'die elefanten in Indien sind gröszer als die in Libyen'; s. 53, 4 'die eltern sind betrübt, wenn die kinder krank sind'. etwas anderer art, aber nach unserer meinung erst recht unpassend sind sätze wie s. 12, 10 'die masse der Athener war artig'; s. 36, 12 'ein ganz deutliches zeichen des Zeus war der donner'; oder im teil II s. 6, 10 'alle, auszer wenigen, zu macht und ansehen erhoben, werden übermütig'.

Nach dem texte der übungsstücke folgen im teil I von s. 69—79 zu jedem abschnitt oder paragraphen 'wörter zum auswendiglernen', sodann s. 80 eine 'übersicht über die präpositionen', deren erlernung und einprägung, wenigstens nach der hauptbedeutung und dem hauptsächlichsten gebrauche, schon in quarta ja sehr wünschenswert ist;

bei κατά und ἐπί sind auszer den bedeutungen auch einige häufig vorkommende ausdrücke und wendungen gegeben, z. b. καθ' ἡμέραν, οἱ κατά τινα, οἱ ἐφ' ἡμῶν, ἐπὶ τούτῳ usw. darauf folgt ein griechisches, sodann ein deutsches wörterverzeichnis, und den schlusz bildet ein verzeichnis der eigennamen, deutsch-griechisch. im teil II sind keine wörter zum auswendiglernen mehr aufgeführt, wir finden da s. 97 ff. ein griechisches wörterverzeichnis, s. 117 eine übersicht über die präpositionen, auffallenderweise nicht vollständiger, sondern fast noch einfacher in bezug auf bedeutung und gebrauch als in teil I, darauf ein deutsches wörterverzeichnis, endlich wiederum ein deutsch-griechisches verzeichnis der eigennamen. die wörterverzeichnisse, namentlich im teil I, sind nicht vollständig, weil der verf. manche wörter, die gelernt sein sollen, ausgelassen hat, aber nicht alle. auszerdem hat der verf. im texte der übungsstücke nicht nur einzelne phrasen und andeutungen zum übersetzen in klammern beigefügt (wie I s. 52 ἐπὶ θανάτῳ, s. 48 u. 51 ἐάν, s. 52 ὡς c. opt. fut.), sondern auch viele vocabeln, teils solche, die doch nachher noch im wörterverzeichnis stehen, z. b. im teil I (s. 32) κατασκάπτω, (s. 36) ψευδής, (s. 45) πέμπειν — geleiten, (s. 49) ἀγωνίζεσθαι, (s. 64) σπένδομαι, im teil II ὀνομάζω (s. 10), ἀπονοστεῖν (s. 25) und sehr oft sonst, was doch ohne frage ganz überflüssig ist, teils auch wörter, die nachher im wörterverzeichnis fehlen, z. b. im teil I s. 32 σημεῖον, s. 37 νοῦς, προκινδυνεύω, s. 41 παραπλήσιος, s. 44 κύαμος, s. 52 κελεύω, s. 56 εὔχομαι, s. 61 ὁρμάω, im teil II s. 1 ἄρχοντες = vorsteher, sammeln = συναγείρω, s. 4 vorsicht = φυλακή, s. 10 abteilung = λόχος, s. 95 Uticenser = Οὐτικήσιοι, usw. wozu dieses geschehen ist, wozu nicht vielmehr alle diese sog. vocabeln aus dem texte fortgelassen und ins wörterverzeichnis verwiesen sind, dafür vermögen wir keinen grund einzusehen.

Sodann scheint uns, wenigstens bei dem ersten teile, die hinzufügung eines griechisch-deutschen verzeichnisses der eigennamen nötig, oder es müsten doch unbekanntere und seltenere im allgemeinen griechischen wörterverzeichnis mit aufgeführt werden, z. b. οἱ Βρεττανοί (s. 32, s. 64), οἱ Μόσυνοι (s. 41), οἱ Λευκανοί (s. 41), Πελωριάς (s. 44) u. a.

In bezug auf die schreibung griechischer eigennamen im deutschen herscht ja vielfach in solchen büchern grosze inconsequenz, ja wirrwarr, und davon hat auch Dzialas seine bücher nicht freizuhalten gesucht. so finden wir im teil I s. 5 Hipparchus, im wörterverzeichnis: Hipparch; s. 9 Hephästos, im wv. Hephästus; s. 13 Akrisios, im wv. Akrisius; s. 17 Cyrus neben Cheirisophos; s. 24 Menelaos und Menelaus; Telemachos, im wv. Telemach; s. 33 Lampros (so auch im wv.) neben Kastolus; s. 52 Klearchos und Klearch, im wv. Klearch; s. 36 Pindaros, im wv. Pindar; s. 45 Kadmos, im wv. Kadmus, usw.

Im teil II ist wenigstens im verzeichnis der eigennamen fast volle gleichmäszigkeit hergestellt, insofern die griechischen namen

der 2 declin. fast sämtlich in lateinischer form, auf -us, gegeben sind (ausgenommen nur; Cheirisophos, Delos, Melos), im text der übungsstücke aber steht noch z. b. auf s. 3 Kadmos, s. 4 u. 28 Tityos, s. 5 Demonikos, s. 7 Lemnos, s. 20 Cheirisophos, s. 29 Samos.

In dem Seyffert-Bambergschen buche werden die eigennamen meistens in der griechischen form gegeben, z. b. Alkibiades, Aiakos, Antilochos, Lakedämonier, Ariaios u. a. daneben aber auch Äneas (I s. 22), Aias und Ajax (I s. 30), Krösus (I s. 36), Cyrus (I s. 40, doch Kyros I s. 31), Piräus (I s. 48), also auch hier findet sich noch keine consequente durchführung eines festen princips. vollends im verzeichnis der nomina propria des teil II finden sich ganz principlos nebeneinander: Admet, Adrast, Agesilaus, Aiakos, Akademos, Antäus, Ikarus, Isthmus, Kadmos, Kodros, Ptolemäus, Pyrrhus, Rhodos, Tantalos u. a. (Cyrus fehlt ganz darin, statt Theseus steht Thesus)!

An incorrectheiten und druckfehlern der bücher von Dzialas erwähnen wir noch: I s. 3 Μυτιληναῖος; s. 20, 10 γεργάφθαι; s. 29, 2 ἄξιος; s. 24, 7 Θἱ statt Οἱ; s. 28, 5 Λίγυες, ebenso s. 48, 3 Λιγύων; s. 65, 3 schildern; s. 67 Platäa (im wv. richtig). II s. 7, 2 ἡμᾶς; s. 25, 5 Νυτιληναῖοι (im wv. Μιτυλ.).

Aufgefallen ist uns endlich noch, dasz der deutsche text mit sog. lateinischen, die deutschen worte der verschiedenen verzeichnisse aber mit sog. deutschen lettern gedruckt sind.

Nun noch ein paar worte über den gesamtinhalt und die tendenz der beiden bücher. wir haben vor kurzem uns dahin ausgesprochen (in diesen jahrb. 1881 s. 33 ff.), dasz in quarta und tertia übersetzungen aus dem deutschen ins griechische nur wert haben zur unterstützung der lectüre und im anschlusz an dieselbe (retroversionen!), dasz sie dagegen zu selbständiger bedeutung erst kommen in secunda und prima bei der durchnahme und befestigung der syntax. die verf. der beiden besprochenen übungsbücher stehen auf anderm standpunkt und viele lehrer mit ihnen. es führen ja auch viele wege nach Rom, so wollen wir auf diesen streitpunkt hier nicht weiter eingehen. aber ein anderes möchten wir doch nochmals betonen, was wir ebenfalls vor kurzem (a. o. s. 34) erörtert haben. auch wenn wir überhaupt gedruckte deutsche sätze zum übersetzen ins griechische den schülern der quarta und tertia in die hand geben wollten, würden wir statt des von Seyffert-v. Bamberg und Dzialas uns gebotenen materials doch lieber anderes wünschen. beide bücher enthalten groszenteils wieder nur einzelne zusammenhanglose sätze. in den für quarta bestimmten abschnitten scheinen beide verfasser auch möglichste kürze der sätze erstrebt zu haben, v. Bamberg noch mehr als Dzialas. in den späteren abschnitten werden die sätze ja etwas gröszer und inhaltreicher, aber zusammenhanglose, einzelne sätze bleiben es bei Seyffert-v. Bamberg, so weit sich das buch an die grammatik anschlieszt; erst dann folgen gröszere zusammenhängende

stücke. Dzialas gibt doch schon in dem ersten teile am ende einige (vier) deutsche erzählungen und in dem zweiten teile finden sich öfter solche anstatt der einzelnen sätze. ebenso bietet Dzialas in dem übersetzungsstoff aus dem griechischen ins deutsche für quarta nur einzelne unzusammenhängende sätze, erst am ende folgen fünf sehr kleine geschichtchen, während im zweiten teile solche erzählungen von s. 10 an mehrfach eingestreut sind. von s. 59 dieses zweiten teiles folgen zusammenhängende erzählungen, zuerst 30 griechische und deutsche 'äsopische fabeln', dann 50 'kürzere erzählungen und anekdoten', zur hälfte deutsch, zur andern hälfte griechisch, endlich 'erzählungen mythologischen und geschichtlichen inhalts', teils geringern, teils aber auch gröszern umfangs, auch wiederum griechische mit deutschen wechselnd. — Gegen die einzelnen, zusammenhanglosen sätze sind ja schon oft die gerechtesten bedenken geltend gemacht; dem vorwurf namentlich, dasz durch sie die gedankenlosigkeit und zerstreuung der schüler nicht nur befördert, sondern geradezu hervorgerufen wird, dürfte schwer etwas entgegenzuhalten sein. wir haben in den oberen classen so viel zu klagen über und zu kämpfen mit der denkfaulheit der schüler beim übersetzen der schriftsteller und beim übertragen deutschen textes in fremde sprachen: woher kommt es wohl, dasz so viele schüler auch bei der Xenophon-, Lysias- und Liviuslectüre nie auf den zusammenhang zu achten geneigt sind, sondern die schriftsteller übersetzen als hätten sie einzelne, gar nicht mit einander zusammenhängende sätze vor sich? wir sehen die ursache davon ganz wesentlich in dem umstande, dasz jetzt nach der herschenden methode und an der hand der gangbaren und weit verbreiteten übungsbücher die schüler der unteren classen, wir möchten sagen, auf gedankenlosigkeit beim übersetzen geradezu d r e s s i e r t werden. im lateinischen sind wir ja etwas weiter gekommen, insofern doch e i n i g e der in neuerer zeit entstandenen aufgabensammlungen schon für quarta zwischen einzelnen sätzen und zusammenhängenden stücken regelmäszig abwechseln. und da sollen wir die quartaner und tertianer im griechischen noch nur, oder doch zum bei weitem grösten teil mit einzelnen sätzen ermüden! nun nehme man doch irgend einen beliebigen absatz aus den besprochenen beiden übungsbüchern: jeder fällt unter die gleiche verdammnis, er befördert und erregt die gedankenlosigkeit und zerstreutheit der schüler! z. b. zur einübung der tempora secunda der verba muta gibt v. Bamberg (I s. 29 ff.) im ganzen 50 sätze; die ersten 17 sind folgende:

'1) Der lebende schaudert vor dem tode. — 2) Diejenigen, welche gott suchen, finden ihn. — 3) Ihr kinder, gehorchet der stimme der eltern und der lehrer! — 4) Mein sohn, fliehe die ungerechtigkeit wie eine schlange! — 5) Eintracht ernährt, uneinigkeit zerstört. — 6) Die frauen sollen den männern gehorchen. — 7) Die jüngeren pflegen freiwillig den älteren zu gehorchen. — 8) Schwieriger ist es zu finden einen, der das glück, als einen, der das unglück schön ge-

gebraucht. — 9) Besser ist es schönen ruhm als groszen reichtum den kindern zu hinterlassen. — 10) Viel leichter ist es einen kranz zu flechten, als einen des kranzes würdigen zu finden. — 11) Schlechtes sprich weder, noch thue es, auch nicht, wenn du allein bist. — 12) Leichter ernährt ein vater zehn kinder als zehn kinder einen vater. — 13) Es ist unangenehmer von freunden und verwandten als von feinden geschädigt zu werden. — 14) Im frieden pflegen die jüngeren die älteren, im kriege aber die älteren (?) die jüngeren zu bestatten. — 15) Die toten sollen auszerhalb der stadt bestattet werden. — 16) Ein adler wird niemals einen hahn gebären. — 17) O süsze nachtigall, komm! der schnee ist ja geschmolzen, und der winter hat das land verlassen.'

Wir wollen nicht weiter untersuchen, inwieweit alle diese sätze 'inhaltlich nicht wertlos' sind, obwohl wir gegen mehrere bedenken hegen; satz 6 z. b. passt doch viel mehr für 'höhere töchter' als für quartaner. aber wird der verf. glauben, dasz die quartaner beim übersetzen dieser sätze ihre gedanken auf den inhalt richten und dasz sie, wenn sie diese 17 sätze übersetzt haben, vom inhalt etwas behalten haben? — Die folgenden 31 sätze sind aus der sage und geschichte genommen und handeln im buntesten durcheinander von Herakles, Leto, Hephaistos, Prometheus, Telamon, den Amazonen, Nephele, Jokaste, Ödipus, Antigone, Ajax, Agamemnon, Odysseus, Anchises, Äneas, Pyrrhos, Ibykos, den Phönikern, Kyros, Demades, Datis, Xerxes, Kimon, Konon, Alexander, Sophokles. ob das übersetzen dieser sätze wohl auch der neigung zur gedankenlosigkeit bei den schülern entgegenwirken wird?!*

Die sätze, welche Dzialas bietet, sind fast noch ausschlieszlicher der alten geschichte entnommen. da handeln z. b. die 12 deutschen sätze des ersten abschnittes für die verba liquida (II s. 1 f.) nach einander von den Ägyptern und Kambyses, Romulus, den Persern, Darius und Alexander, den geiern als sehr unschädlichen tieren, Herkules, Ino, Xenophon, Adrastus, Metellus; dazwischen steht als satz 9 die grosze lebensweisheit: 'jeder mensch ist zu fliehen, der aus sucht sich zu bereichern nichts anderes im auge hat, als woher er nutzen ziehen kann'; und satz 11 heiszt: 'löset die anker, o schiffer, denn die segel sind schon gespannt'. ohne frage kann auch dieser reiche inhalt weiter nichts thun als die zerstreutheit befördern! — Wir können nicht anders, als sehr lebhaft beklagen, dasz die warnungen vor solchem übersetzungsstoff noch immer so ungehört verhallen,

* wie wunderbare anforderungen freilich noch immer an ein griechisches übungsbuch gestellt werden, zeigt die besprechung des Seyffert-v. Bambergschen buches durch Grosser in der zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1881 s. 231 ff.; da wird der inhalt sehr gerühmt, denn er 'ist dem gesichtskreise der schüler entnommen und je nach den verschiedenen stufen zweckmäszig verteilt; er belehrt (!) über alte und neue lebensweisheit, natur, geographie, geschichte und mythologie'. es ist doch was herliches um das ineinandergreifen der verschiedenen unterrichtsfächer des gymnasiums!

wie sie doch manchmal von erfahrenen schulmännern ausgesprochen sind, besonders ausführlich und mit genauer erörterung z. b. in dem so trefflichen programm von J. Lattmann 'die durch die neuere sprachwissenschaft herbeigeführte reform des elementarunterrichts in den alten sprachen', Clausthal 1871, s. 14 ff.

Gegen äsopische fabeln, anekdoten und kleine erzählungen als stoff griechischer lectüre haben wir uns ebenfalls schon früher (a. o. s. 35) ausgesprochen; da sie Dzialas im teil II den untertertianern bietet, verwerfen wir sie ausdrücklich nochmals. manche andere einzelne stücke in diesem teil II, auch viele einzelne sätze sind aus Xenophons anabasis direct entnommen, teilweise grosze, ausführliche perioden. auch das scheint uns unrichtig. will man wirklich noch nicht mit Xenophons anabasis in untertertia beginnen, was doch gewis möglich und rätlich ist, so soll man auch nichts daraus brockenweise und mit anderm vermischt geben, sondern spare sie dann ganz für obertertia auf zu ungeteiltem genusz. zur vorbereitung auf die anabasis bieten viele abschnitte anderer schriften Xenophons stoff genug.

So haben wir uns denn gegen die tendenz und gegen den inhalt der beiden bücher ausgesprochen: mit diesem schlechthin verwerfenden urteil wollen wir aber doch nicht schlieszen. wir würden freilich die bücher nie freiwillig und gern in gebrauch nehmen, den collegen aber, welche andere grundsätze befolgen und die von uns angeregten bedenken nicht teilen, mögen beide bücher empfohlen sein, da sie in ihrer art und nach den principien der verfasser ohne zweifel sorgfältig ausgearbeitet sind. so werden sie gewis noch manche freunde behalten und vielleicht auch noch neue sich gewinnen.

Ratzeburg. Wilhelm Vollbrecht.

---

## 37.

C. Sallusti Crispi de Catilinae coniuratione liber. Für den schulgebrauch erklärt von J. H. Schmalz, director des progymnasiums in Tauberbischofsheim. Gotha, Friedr. Andr. Perthes. 1882. 88 s. 8.

Die genannte schulausgabe des Catilina mit deutschen anmerkungen könnte ihre nächste berechtigung darin haben, dasz die schrift des Sallust in der Teubnerschen sammlung fehlt* und man doch die ausgabe von Dietsch (Teubner, 1864) nicht wohl als schulausgabe bezeichnen kann. indessen ist die ausgabe von Schmalz in anderm verlage erschienen und, wie wir hören, die vorläuferin zahl-

* für die Teubnersche sammlung ist die längst angekündigte ausgabe von Eussner jetzt im druck. die red.

reicher ähnlicher, so dasz man zuerst fragen wird, wie sich die neue sammlung im allgemeinen zu denen von Teubner und Weidmann verhalte. offenbar sind ihre noten blosz für die schüler bestimmt und daher mit möglichst geringem gelehrten apparate ausgestattet, ganz unberührt von den controversen der diplomatischen kritik, während sie anderseits doch über den bearbeitungen von Tücking und Freund stehen. der herausgeber des vorliegenden bändchens hat sich zur aufgabe gesetzt den schüler, der seine ausgabe zu hause gewissenhaft durchgelesen hat, so weit vorzubereiten, dasz ihm das sprachliche keine schwierigkeiten mehr macht und der classenlehrer, auf diesem fundament weiterbauend, seine zeit teils auf die sacherklärung, teils auf die erweiterung der grammatisch-stilistischen kenntnisse verwenden kann. die anmerkungen geben auch in der that eine viel gründlichere vorbereitung als sie das beste wörterbuch und die beste grammatik zu geben im stande wäre; denn sie erläutern die schrift nicht nur als ein product der classischen litteratur, sondern speciell als ein erzeugnis des Sallust mit hervorhebung aller seiner eigentümlichkeiten. das Sallustianische wird durchweg hervorgehoben, in seiner verwandtschaft mit dem archaischen latein, in seiner abweichung von Caesar und Cicero, in seiner hinneigung zur vulgären ausdrucksweise, manchmal auch in seinem verstosze gegen die logische oder sprachliche correctheit, was sich eben daraus erklärt, dasz der Catilina ein erstlingsversuch des verfassers war. daneben ist der sprachunterricht ohne zweifel als ein vergleichender gedacht, da überall auf den guten deutschen ausdruck rücksicht genommen wird, seltener durch mitteilung einer treffenden übersetzung, in der regel durch andeutung des weges, auf welchem man zu einer solchen gelangt. so füllen die noten ebenso die lücken im wissen des schülers aus als sie denselben zu eignem nachdenken anspornen. auswahl und form verraten überall einen mann, der seines stoffes herr ist und seine erfahrungen durch den unterricht selbst gewonnen hat.

Wir wollen im folgenden versuchen durch beispiele dem leser eine vorstellung zu geben, wie der herausgeber seine aufgabe aufgefaszt hat und wo erneute überlegung am platze wäre. am wenigsten gibt er, wie gesagt, für das historische; dies wird dem classenunterricht überlassen. so passiert also gleich cap. 6, 1 die angabe Rom sei von flüchtigen Trojanern gegründet, ohne bemerkung. dem lehrer wird es anfänglich sonderbar vorkommen, dasz sich der autor für diese ansicht auf vorgänger beruft; allein er wird sich bald erinnern, dasz die jüngere annalistik die wunderbaren mythen durch rationalistische erklärung oder sonst zu beseitigen suchte, indem sie beispielsweise die den Romulus säugende wölfin (lupa) = meretrix (vgl. lupanar) deutete und das trojanische pferd als eine belagerungsmaschine wie den aries der Römer. um so mehr hielt man dagegen, um nicht als zusammengelaufenes gesindel von verbrechern zu erscheinen, an der verwandtschaft mit Troja fest, was die tragiker

durch ihre vorwiegend dem trojanischen sagenkreise entnommenen dramen unterstützten, und nicht nur gefielen sich die vornehmen darin, ihre namen auf trojanische zurückzuführen (Iulius, Iulus; Vergil; Varro und Hygin de familiis Troianis), sondern noch später wird die sage aufgewärmt, z. b. Tac. annal. 4, 55.

Was die sprachlichen bemerkungen betrifft, so sind dieselben von Jakobs durchaus unabhängig. eine andere fassung möchten wir beispielsweise bei folgenden wünschen: 7, 1 tempestas, um einen zeitpunkt zu bezeichnen] dagegen 20, 3 'gefährliche lage', also dauernd gedacht. 16, 3 insontis iugulare] nicht notwendig 'aus dem wege schaffen', sondern 'caput machen', indem man sie durch falsche anklagen um ihren guten namen und durch die verurteilung um ihr vermögen bringt. 24, 2 belli faciundi: die umschreibung eines verbal-begriffs mittels facere und dem entsprechenden substantiv ist vulgär] zum teil aber auch, wie in verba und sacra facere überrest der ältesten sprache und in solchen formeln im officiellen stil geblieben. 52, 31 cetera: vom singular findet sich nie ceterus, selten cetera und ceterum, ebenso fehlt plerusque, zu 15, 6 (verbessere 17, 6)] der schüler war doch an den grund zu erinnern, dasz die Römer die endung us nach r vermeiden, weshalb auch die nominativformen posterus, nuperus, perperus fehlen. 54, 1 im plural sagt man tresviri (immer?), der einzelne heiszt triumvir. 59, 6 facta fortia, seltene verbindung; von sachen plenus fortitudinis] die erklärung liegt darin, dasz das bessere fortiter facta zu dem beigefügten eorum (= ab iis) nicht passte.

Bemerkungen haben wir vermiszt zu 5, 3 patiens inediae algoris vigiliae, wo doch der singular vigiliae nur als sing. concinnitatis erklärt werden kann, wie bei Velleius, dem nachahmer Sallusts, 2, 79 labore vigilia periculo, während umgekehrt Sall. Cat. 15, 4 animus neque vigiliis neque quietibus sedari poterat der letztere plural durch angleichung zu erklären ist. 5, 5 incredibilia, nimis alta] ersatz für das fehlende impossibilia. 20, 14 praemia posuit, ungewöhnlich statt proposuit; doch vgl. θέcθαι ἄθλα, Petron. 115 ponere consilium: der ausdruck wohl von dem auftragen der speisen hergenommen, Juvenal 5, 147. Martial 8, 22. 43, 1 inter haec parata] = dum haec parantur. 48, 3 quidam L. Tarquinius] wie in den historien quidam Ligus, bei Cicero eher in umgekehrter wortstellung. 52, 7 ea causa] als ablativ des grundes, häufiger vermieden, weil die form undeutlich ist.

Der text ist im ganzen der von Jordan; die kritische grundlage cod. Paris. 500; ein kritischer apparat soll dem Jugurtha beigegeben werden. von conjecturen ist uns 14, 2 prodigus (statt impudicus) . . manu . . bona patria laceraverat aufgefallen, aber auch bedenklich, weil manus ohne zweifel auf den hazardspieler (aleo, aleator) geht, wie bei Sueton Aug. 71. und da wir gerade von manus reden, so möchten wir doch gern wünschen, zu dem singular 20, 10 victoria in manu nobis est eine parallele zu erhalten; üblich

ist doch nur der plural, mit und ohne pronomen, Sall. Cat. 20, 2 dominatio in manibus frustra fuisset; Cicero de republ. 2, 37 bellum in manibus; Verg. Aen. 10, 280 in manibus Mars ipse; Dictys Cret. 2, 22 res integra in manibus vobis est. eher liesze sich noch in manu nostra ertragen, wie Dictys 2, 21.

München. Ed. Wölfflin.

## 38.

Dr. Edmund Weissenborn, oberlehrer am gymnasium zu Mühlhausen in Thüringen, aufgabensammlung zum übersetzen ins griechische im anschlusz an die lectüre von Xenophons Anabasis für die mittleren classen der gymnasien. Leipzig, B. G. Teubner. 1880. 216 s. gr. 8.

Dr. Carl Venediger, oberlehrer am gymnasium in Spandau, lateinische exercitien. im anschlusz an Cäsars bellum Gallicum I—VII und Ellendt-Seyfferts lateinische schulgrammatik s. 234—342. Bremen, M. Heinsius. 1881. 31 s. gr. 8.

Nicht mit einer klage über die abermalige vermehrung der übersetzungsbücher, womit die anzeige einer novität zu beginnen so mancher sich verpflichtet fühlt, als ob es nur der vergangenheit geziemt hätte und geglückt wäre, für alle zeiten gültige schulbücher der welt zur strictesten darnachrichtung zu hinterlassen, auch nicht in der absicht, als unfehlbarer kritiker an den neuen erscheinungen sein mütchen auf alle fälle zu kühlen, will ref. schreiben, sondern mit freudigem danke, den er von vielen collegen geteilt glaubt, auf zwei von gleichen allgemeinen principien ausgehende schulbücher verweisen, welche im stande sind, altes und verbrauchtes zu ersetzen und manchen lehrer von der drückenden last eines unpraktischen hilfsbuches im altsprachlichen unterricht zu befreien. — Heutzutage wird es wohl nur noch wenige anstalten geben, welche nicht den u. a. von männern wie Bonitz und Schrader wiederholt und mit nachdruck erteilten rat befolgen, die classikerlectüre für die schriftlichen übungen zu verwerten, damit zwischen beiden eine ersprieszliche wechselwirkung bestehe und exercitien und extemporalien, von inhaltlicher trockenheit entlastet, in der form fehlerfreier werden und ein gewisses classisches colorit annehmen; denn woher kann das muster wohl besser gewählt werden als von den alten selber? an hilfsmitteln in dieser hinsicht hat es für die mittelstufe des gymnasiums, welcher Weissenborn und Venediger dienen wollen, nicht gerade gefehlt, wenigstens für die nutzbarmachung des Cäsar enthielten zb. die übungsbücher von Haacke-Köpke (Berlin, Weidmann), Ostermann (Leipzig, Teubner), Ferd. Schultz (Paderborn, Schöningh) neben andern übungsstücken zum teil treffliche metaphrasen, und für Xenophons Anabasis ist der erste versuch nicht von Weissenborn, wie er in dem vorworte sagt, gemacht worden, sondern einen solchen enthält schon das buch von M. Seyffert-Bamberg (Berlin, Springer).

und eine mehr oder minder vollständige verarbeitung der beiden alten tertia-autoren zum zwecke schriftlicher übungen haben in neuerer zeit sicherlich viele collegen als manuscript, in der praxis wie vorbezeichnete bücher entstanden, im besitze. dennoch wird jeder, den sein pädagogischer beruf nach dieser seite hin beschäftigt, die beiden arbeiten freudig begrüszen, wäre es auch nur, um zu sehen, wie andere dieselbe sache angefaszt haben, die er selbst täglich unter händen hat.

Von einzelnen unebenheiten abgesehen, die jeder selbst leicht erkennt und verbessert, und um von der äuszeren form hinsichtlich der verteilung von materie und regeln und anmerkungen nicht zu reden — was dem einen zu bequem erscheint, kann ja leicht der andere als zu unbequem verwerfen, ref. wenigstens ist schon zufrieden, wenn er nicht wie im Haackeschen buche von einer anmerkung in die andere auf suche gehetzt wird, so dasz der ganze anmerkungenapparat nur noch aus zahlen zu bestehen scheint —, in der hauptsache also kann sich ref. nicht anders als zustimmend über das Weissenbornsche buch äuszern. es ist reichhaltig und vielseitig, mit syntaktischen regeln, beratenden anmerkungen, sogar mit einem lexicon ausgestattet und kann, bis für untersecunda incl. berechnet, verschiedenen schülergenerationen hinter einander nützen, ohne dasz die gefahr entsteht, dasz es völlig übersetzt unter den schülern forterbt. vor allem gefällt die praktisch-empirische behandlung der wichtigsten syntaktischen gesetze, das aufstreben in concentrischen kreisen: mit leichter mühe tritt nach und nach der schüler an die probleme der syntax und wird sicher vorbereitet auf dasjenige, dessen systematische behandlung im zusammenhang den oberen classen vorbehalten bleiben musz. auffällig ist nur eine zu häufige verweisung auf die construction der verba der wahrnehmung, entsprungen, wie es scheint, einer besonderen vorliebe des verfassers gerade für ihre anwendung. die einreihung von anderen stoffen als aus Xenophon und zwar in anlehnung an Nepos ist nicht unwillkommen, nur müste hier dem schüler die quelle genannt werden, wie überhaupt vom ref. das fehlen der quellenangabe nach paragraphen der anabasis ungern bemerkt worden ist. wozu unnützes aufsuchen für lehrer und schüler, wenn einmal auszer der tour gearbeitet werden soll? — Doch das läszt sich in einer zweiten auflage leicht ändern, die wir dem trefflichen buche bald wünschen, dessen nachfolger für die oberen classen aus Xenoph. Hellen., Lysias und Herodot hoffentlich nicht lange auf sich warten läszt!

In einfacherer und kürzerer weise als Weissenborn will Venediger Cäsars bellum gallicum für schriftliche übungen verwenden. nicht wie bei jenem wird der schriftsteller im auszuge capitelweise als material verarbeitet, sondern geordnet nach paragraphen der weitverbreiteten Ellendt-Seyffertschen grammatik — Weissenborn dagegen verweist auf keine griechische grammatik — mit jeweiliger angabe von buch und capitel des Cäsar werden die übungen in der

weise angestellt, dasz dem pensum der untertertia die drei ersten bücher, dem der obertertia die vier letzten die materie liefern, entsprechend der gewisz allgemein üblichen verteilung der lectüre. es ist dabei aber ein innigerer zusammenhang zwischen jeweiliger classenlectüre und schriftlicher übung nicht gut denkbar, da die grammatik, wo sie im zusammenhange behandelt wird, nicht die jedesmalige lectüre bestimmen darf, eher wohl kann nach zusammenhängender lectüre die behandlung der grammatik ausgewählt werden. indesz musz hier meist die privatlectüre von dem schüler wohl als präparation auf das häusliche exercitium gefordert werden. der verfasser, vom leichteren zum schwereren führend, erklärt, bestrebt gewesen zu sein, jede künstelei, die dem lebendigen organismus der sprache, besonders der dem stoffe angemessenen einfachen ausdrucksweise eines Cäsar widerspricht, zu vermeiden und entschuldigt sich, wenn der übersetzungsstoff zu leicht erscheinen oder in einem stücke nicht alle sätze der überschrift entsprechen sollten. dem gegenüber will ref. nur bemerken, dasz es ihm vorkommt, als ob der zuweilen fremd-deutsch klingende stoff nicht hinlänglich anlasz und aufforderung zu einer gewissen stilistischen gefälligkeit, an deren begründung doch schon in obertertia gedacht werden musz, biete und vom schüler, dem hier jede hilfe durch anmerkungen fehlt, lateinisch wiedergegeben mehr als im stile des historikers erlaubte asyndeta zu erkennen gebe; ferner, dasz an ausgiebiger anwendung von regeln nicht mangel ist, manche stücke sogar mit sogenannten fuszangeln und fuchseisen reichlich gespickt sind und das eine oder das andere stück selbst für einen guten obertertianer zu schwer sich ausnimmt, zb. nr. 57 über abhängige folgerungssätze, 62 und 63 über fragesätze. doch ref. wollte nicht tadeln; vielleicht veranlaszt dieser hinweis den verfasser im verein mit anderswo laut werdenden wünschen bei einer erweiterung des büchelchens zu einem buche, als welches es gewisz noch mehr anklang und verbreitung finden möchte, das hier gesagte in erwägung zu ziehen.

Salzwedel. Franz Müller.

## 39.

K. Th. Gädertz: gabriel rollenhagen, sein leben und seine werke. beitrag zur geschichte der deutschen litteratur, des deutschen dramas und der niederdeutschen dialektdichtung. nebst bibliographischem anhang. Leipzig, S. Hirzel. 1881. 129 s. 8.

Seit einiger zeit hat man angefangen dem drama des 16n und 17n jahrhunderts eine gröszere aufmerksamkeit zuzuwenden, indem man entweder neudrucke verschiedener dramen veranstaltet oder einzelne dramen nach inhalt und charakter prüft. im groszen und ganzen ist bei aller bisher angewandten sorgfalt auf diesem gebiete

der deutschen litteratur noch viel zu thun und es erfordert noch viel aufwand an zeit, mühe und umschau auf bibliotheken, ehe eine zusammenhängende geschichte des dramas der oben bezeichneten jahrhunderte, welche zugleich die forderungen bibliographischer genauigkeit erfüllt, wird geschrieben werden können. es kommt hierbei immer noch darauf an, dasz man die linie zwischen dem volkstümlichen und dem schuldrama schärfer zieht, dasz man die berührungen einzelner dramen unter einander und die beziehungen des lateinischen zum deutschen schuldrama genauer untersucht.

Wir haben schon eine reiche litteratur zu verzeichnen. unter den publicationen des litterarischen vereins nennen wir die schauspiele des herzogs Heinrich Julius von Braunschweig, Rebhuns dramen, Jacob Ayrer, Hans Sachs und niederdeutsche bauerncomödien. Goedeke-Tittmann haben bis jetzt spiele von Manuel, Rebhun, Kulmann, Funkelin, Wild, Meckel, Krüger und Ayrer, sowie eine auswahl aus Hans Sachs und die schauspiele der englischen comödianten geliefert. alle diese ausgaben sind mit wertvollen einleitungen oder biographischen bemerkungen versehen. neuerdings ist auch Burkhart Waldis' verlorner sohn (1527) und Hans Salets drama vom verlornen sohn (1537) erschienen. Goedekes arbeiten auf diesem gebiete (sein grundrisz, Every-man, Römoldt usw.) werden für immer grundlegend und vorbildlich für derartige studien bleiben.

Für die geschichte des dramas im 16n und 17n jahrhundert ist die thatsache von wichtigkeit, dasz einzelne städte sich die pflege des dramas besonders angelegen sein lieszen. wir nennen hier Basel, Zürich, Straszburg, Nürnberg und Magdeburg. letztere weist eine reihe von dramatikern auf, zu denen auch Gabriel Rollenhagen gehört. da in neuester zeit specialforschungen neue ergebnisse geliefert haben, so dürfte es nicht unzweckmäszig erscheinen, ehe wir uns zu Gabriel Rollenhagen wenden, einiges über das Magdeburger drama vorauszuschicken.

Die blüte des Magdeburger dramas beginnt mit dem eintritt Georg Majors in Magdeburg, der durch Luthers vermittelung nach dem abgang Crucigers 1529 als rector an das 1524 gegründete altstädtische gymnasium berufen war. er zog zwei junge in Wittenberg gebildete gelehrte nach Magdeburg, um sie in den dienst der schule zu stellen, Joachim Greff und Valentin Voith. beide scheint Major zu dramatischen versuchen angeregt zu haben. Greff liesz in Magdeburg eine übersetzung der Aulularia des Plautus erscheinen und verfaszte in verein mit Major 1534 'ein lieblich vnd nutzbarlich spil von dem Patriarchen Jacob vnd seinen zwölff Sönen', das erste in Magdeburg erschienene drama; in einem am schlusz befindlichen 26zeiligen akrostichon erscheinen ihre namen: Georgius Maior, Joachimus Gref. Wilhelm Scherer (deutsche studien III 23 ff.) hat eine genaue untersuchung darüber angestellt, welchen anteil einem jeden der beiden verfasser zuzuschreiben ist, und ist zu dem resultat gekommen, dasz Greff nur wenig dazu geliefert hat. der

ausgabe dieses spieles von 1535 schlieszt sich 'ein kurtz vnd seer schön spiel, von der Susanna, jtzund erst gedruckt' an, dessen verfasser unbekannt ist. ob dasselbe überhaupt Magdeburg angehört und nicht vielmehr in Nürnberg entstanden ist, darüber herscht noch meinungsverschiedenheit, die wir hier nicht entscheiden wollen.

Der verfasser des der zeit nach folgenden fünfactigen dramas 'ein seer schön, lieblich, nützlich vnd tröstlich Spiel, aus der heiligen Schrifft vnd dem Buch Esther, jnn kurtze reim gesetzt', welches 1537 zu Magdeburg erschien und dem Georg Major gewidmet ist, war bis jetzt nicht bekannt; aus übereinstimmungen in der reimbrechung, im wortschatz und in der handhabung des reimes, sowie aus einem akrostichon am schlusz folgt, dasz der verfasser Valten Voith (Valentin Voigt) ist, derselbe, der 1538 'ein schön Lieblich Spiel, von dem herlichen vrsprung: Betrübtem fal. Gnediger widerbrengunge. Mühseligem leben, Seligem Ende vnd ewiger Freudt des Menschen aus den Historien heiliger schrifft gezogen gantz Tröstlich' verfaszte.

Major, Greff und Voith stehen also an der spitze des Magdeburger schuldramas. alle drei sind gelehrte, schulmänner, der eine rector, die andern lehrer. auch die ihnen folgenden dramatiker sind geistliche oder schulmänner. es sind Johann Baumgart, pastor an der h. geistkirche ('das gericht Salomonis' 1561), Georg Rollenhagen, rector des altstädtischen gymnasiums, ('Abraham' 1569), Ambrosius Pape, pastor in Klein Ammersleben ('Monomachia Davidis et Goliae' 1575, 'Nativitas Christi' 1582, 'Adulterium' 1602, 'Jonas Rhythmicus' 1612, 'Christiani Hominis Sors et Fortuna' 1612, 'Mundus immundus' 1612), Andreas Hartmann ('Von des Ritters Amadisens ausz Frankreich Thaten' 1587, 'Vom Zustande im Himmel vnd in der Hellen' 1600, 'Erster Theil des Curriculi vitae Lutheri' 1600)[1], Joachim Lonemann, pastor in der Sudenburg bei Magdeburg, ('Vom reichen Man, vnd armen Lazaro' 1590, von Georg Rollenhagen herausgegeben), Joseph Götze, rector des altstädtischen gymnasiums ('Geistliche Comedie von Goliath' 1616), Johannes Blocius, subconrector des altstädtischen gymnasiums ('Eusebia Magdeburgensis' 1624); aus dem Magdeburger lande: Johannes Bussleben in Egeln ('Ein Spiegel, Beide wie die Eltern jre Kinder aufferziehen, Vnd auch die Kinder gegen die Eltern sich verhalten sollen, sampt angehengter beyder straff' 1566), Johannes Cuno, diaconus zu Calbe a. d. S. ('Action von der Geburt und Offenbarung vnseres Herrn und Heylandts Jhesu Christi'

---

[1] das von Goedeke 'grundrisz' I s. 313 nr. 203 angeführte drama Hartmanns 'Lutherus redivivus' 1624 ist nicht etwa die fortsetzung des 'Erster Theil des Curriculi vitae Lutheri' oder ein neues drama, sondern eine nach Hartmanns tode von einem Hallischen verleger besorgte neue auflage des ebengenannten dramas mit etwas verändertem titel. am schlusz 'Finis des Ersten Theils dieser Historien'. demnach hat Hartmann den zweiten teil von Luthers leben nicht behandelt.

1595), Samuel Cuno, prediger zu Halle ('Jesus amissus et repertus' 1602), Johannes Sommer, pastor zu Osterweddingen ('Areteugenia' 1602, 'Plagium' 1605, 'Cornelius relegatus' 1605, 'Tragoedia Hibaldeha von geschwinder Weiberlist einer Ehebrecherin' 1605) und Johannes Schrader, pastor zu Remkersleben ('Dominicus oder Comödie vom verlornen Sohn' 1605).

Unter den genannten dramatikern findet sich, das nicht bekannte spiel Hartmanns abgerechnet, nur einer, Johannes Sommer, welcher den stoff seiner dramen nicht aus der bibel oder der heiligen geschichte geschöpft, sondern teils der romantischen sage teils der geschichte teils dem leben entnommen hat, allein seine sämtlichen dramen sind keine originalschöpfungen, sondern ruhen auf fremden vorbildern. so ist seine Areteugenia und sein Plagium (geschichte des sächsischen prinzenraubes) den gleichnamigen lateinischen dramen Daniel Crameas, sein Cornelius relegatus (vom studentenleben) dem gleichnamigen lateinischen drama Albert Wichgrewes nachgebildet, und sein drama 'von geschwinder weiberlist' ist die poetische bearbeitung eines dramas des herzogs Heinrich Julius von Braunschweig. wenn nun trotz dieser anlehnung an vorhandene originale Sommer hinsichtlich des versbaus, der sprache, der composition des ganzen doch eine grosze selbständigkeit bewiesen hat, so ist er doch von dem Magdeburger dramatiker Gabriel Rollenhagen in dieser beziehung übertroffen. dieser ist darin Sommer gleichzustellen, dasz er seinen stoff nicht der bibel sondern der romantischen sage entlehnt hat, aber er zeigt ein gröszeres geschick in der composition, eine weit gröszere beherschung der sprache, eine gewisse genialität der auffassung, so dasz er mit seinem drama 'Amantes amentes' den übergang vom schuldrama zum bühnengerechten schauspiel macht.

Der verfasser der vorliegenden monographie hat sich das verdienst erworben, diesen gesichtspunkt klar dargelegt und damit die stellung, welche Gabriel Rollenhagen in der geschichte des dramas jener zeit einnimmt, bezeichnet zu haben. doch es dürfte nicht unzweckmäszig erscheinen, noch näher auf die schrift einzugehen.

Im vorwort geht verfasser von der thatsache aus, dasz Gabriel Rollenhagen, der sohn des durch seinen 'Froschmeuseler' in der litteraturgeschichte bekannt gewordenen rector des altstädtischen gymnasiums zu Magdeburg Georg Rollenhagen, mit seinem vater vielfach verwechselt worden sei. König (1678) vindiciert dem sohne neben seinen 'Juvenilia' auch die 'Batrachomyomachia', Placcius (1674) läszt es unentschieden, ob der verf. der 'Indianischen reisen' Gabriel oder Georg ist. für Josch (1825) und Brunet (1863) existiert nur Gabriel, anderer ungenauigkeiten in der litteraturgeschichte nicht zu gedenken.

Über das äuszere leben Gabriels hat der verf. die sorgfältigsten forschungen angestellt und ein verhältnismäszig reiches material herbeigeschafft. danach war Gabriel, ein sohn zweiter ehe Georg

Rollenhagens mit Magdalene Kindelbrück, aus welcher sechs knaben entsprossen[2], am 22 märz 1583 zu Magdeburg geboren. dies ist das erste novum, das wir hrn. Gädertz verdanken, denn Lütcke, der biograph Georg Rollenhagens, sagt ungenau, 'im märz' sei Gabriel geboren, Goedeke (deutsche dichter des XVI jahrh. bd. 8, s. XVIII) gibt den 20 märz unter bezugnahme auf Gabriels eigenes seinem freunde Paulus Cellarius gewidmetes gedicht (Juvenilia III 11), während Gabriel diese auf einem druckfehler ruhende angabe in dem der königlichen öffentlichen bibliothek zu Dresden gehörigen exemplare der 'Juvenilia' selbst geändert hat. übrigens wird dieser geburtstag Gabriels von Janus Gruter (1614) bestätigt.

Der junge Rollenhagen erlangte seine wissenschaftliche vorbildung auf dem unter der leitung seines vaters befindlichen altstädtischen gymnasium, das er am 21 september (pridie Mauritii) 1602 mit einer valedictionsrede 'de schola Magdeburgensi' verliesz. die rede, welche in der von dem subconrector Johannes Blocius herausgegebenen 'Promulsis Magdeburgensis historiae praemetii gratia proditae' (Magdeburg 1622) abgedruckt ist (exemplar in Dresden), zeugt von einer ungewöhnlichen gewandtheit des lateinischen ausdrucks. sie ist, sagt Simon Salig aus Magdeburg, pastor in Brumby, mira elegantia splendida, suavissimis verborum flosculis copiosa et luminibus oratoriis instructa.

Gabriel bezog die universität Leipzig und zwar fand seine immatriculation nach dem universitätsalbum im sommer 1602 statt. wenn er seine valedictionsrede an der schule zu michaelis 1602 hielt, so kann er doch auch erst im wintersemester immatriculiert sein.

Schon im jahre 1603 erschienen seine 'Vier Bücher Wunderbarlicher bisz daher vnerhörter, vnd vnglaublicher Indianischer reysen, durch die Lufft, Wasser, Land, Helle, Paradiss, vnd den Himmel'. sie enthalten Alexanders des groszen brief an Aristoteles über Indien, Plinius' schilderung Indiens, Lucians wunderbare Schiffart und des h. Brandan reisen aus dem Basler passional von Valentin Forster aus Schmalkalden. dieses mit beifall aufgenommene werk erlebte noch im jahr 1603 eine zweite auflage. eine dritte ausgabe erschien 1605, eine vierte 1614 (Alten Stettin) und 1619 (Magdeburg), auszerdem nachdrucke 1640, 1680, 1687 und 1717. (die ausgabe von 1680 macht Georg Rollenhagen zum verfasser.) alle diese ausgaben hat hr. G. mit groszer mühe herbeigeschafft und mit der mi-

[2] von den fünf brüdern Gabriels starben zwei, Daniel und Elias, der erste und der letzte, frühzeitig; von den drei andern studierte Jonas medicin in Paris, David und Caspar widmeten sich ebenfalls dem studium. 'Casparus Rollenhagen' wird in der bürgerrolle der stadt Magdeburg von 1631 genannt, wohnhaft vor dem krökenthor. in dem 1651 angelegten 'stedtebuch' wird seine wohnstätte breiteweg 96 angegeben. nach einer nachträglichen bemerkung von 1662 meldete sich zu dieser stätte als erbe Bernd Krenzelius aus Bernburg, welcher Caspar Rollenhagens tochter Catharina geheiratet und mit ihr zwei kinder gezeugt hatte.

nutiösen genauigkeit eines bibliographen beschrieben. ein gleiches verfahren hat G. auch bei den anderen noch zu nennenden schriften Gabriel Rollenhagens beobachtet, so dasz der bibliographische anhang seines buches (s. 102—125) als eine höchst wertvolle und dankenswerte zugabe betrachtet werden musz. den 'Indianischen reisen' ist in einigen ausgaben noch beigefügt: 'Zugabe Etlicher Warhaffter, aber bey vielen alten vnd newen Gelerten glaubwirdiger Lügen'. die meisten litterarhistoriker halten diese zugabe, die eigentlich aus aufgaben zum übersetzen aus dem deutschen ins lateinische besteht, wozu manche curiositäten und paradoxen der alten gewählt sind, für ein werk des vaters. hr. G. weist aus der vorrede Gabriels nach, dasz die fabeln und historien vom vater mündlich überliefert und vom sohn zu papier gebracht seien, und schreibt so dem sohne das verdienst zu, in einer für die damalige zeit mustergültigen form teils übersetzt teils nacherzählt zu haben. mir scheint bei der herausgabe dieser zugabe die absicht vorgelegen zu haben, ein übersetzungsbuch zum privatunterricht und zu häuslichen übungen zu schaffen. dasz dieselbe mit der schule bzw. mit dem unterricht irgend welche verbindung gehabt hat, geht aus dem in den vier ersten ausgaben unmittelbar sich anschlieszenden studienplan für prima hervor: 'de studiis recte instituendis scholastica commonefactio pro iis qui in schola illustri primam classem obtinent.'[3] derselbe findet sich auch als anhang eines bis jetzt noch wenig beachteten pädagogischen werkes des alten Rollenhagen, das der subconrector Johannes Blocius 1619 herausgab: 'Georgi Rollenhagi gymnasi Magdeburgensis olim rectoris Paedia, quo pacto scholastica iuventus sine taedio, sine multo labore iuxta leges praememoratas scholae ad mediocrem eruditionem manuduci possit'. diese schrift war von Rollenhagen ursprünglich zur veröffentlichung bestimmt. der anhang lautet hier: 'commonefactio de studiis eorum qui in prima classe scholae Magdeburgensis locum habent recte instituendis' mit dem datum des 18 juni 1571, war auch viel umfangreicher als die oben angegebene.

Die 'indianischen reisen' wurden vielfach gerühmt, so von dem grammatiker Schottel (1663), von Reimmann (1731), und noch in der 'fortgesetzten Sammlung von Alten und Neuen Theologischen Sachen' (1748) besonders auch den studiosen der theologie warm empfohlen. noch eine reihe anderer verweise hat hr. G. s. 108 nr. 5.

[3] das der ausgabe der 'Indianischen reisen' von 1680 angehängte, auch selbständig 1609 erschienene ΑΝΑΛΥϹΑΙ Rollenhagianum (nicht ΑΝΑΛΨϹΑΙ, wie hr. G. s. 107 und 109 abdrucken läszt, (vgl. auch ϹΥΓΓΝΩΘΙ s. 110), welches eine ergiebige quelle für Rollenhagens leben geworden ist, hat auch Ludovicns in seiner 'historia rectorum gymnasiorum scholarumqne celebriorum' IV 48 ff. (nicht III 48 ff., wie s. 109 zu lesen ist) benutzt. wie jene quelle anch zu irrtümlichen angaben geführt hat, beweist die bezeichnung Gabriels als vicarius in summo templo, woraus man bisher geschlossen hat, dasz Gabriel theolog gewesen sei, während er nur mitglied des collegium vicariorum am domstift in Magdeburg war, in das auch juristen aufnahme fanden.

haben doch sogar, wie auch Gervinus III[5] 293 berichtet, die übersetzung der Lucianschen mondreise und die reisen des h. Brandan dem berühmten Keppler anlasz zu der einkleidung seines astronomischen traumes gegeben.

Auf der universität hat sich Gabriel Rollenhagen nicht dem studium der theologie, wie bisher irrtümlicherweise angenommen worden ist, sondern dem der rechtswissenschaft gewidmet. es beweist dies zuerst das abgangszeugnis von der universität Leipzig, das sich im anhang seiner 'Juvenilia' findet, sodann die matrikel der universität Leyden, auf welcher Gabriel am 25 april 1605 als studiosus iuris immatrikuliert worden ist, endlich ein aus 17 lateinischen distichen bestehender threnus Gabriels beim tode des Magdeburgischen syndicus und rats Thomas Franzius († 16 juni 1614), wobei sich Gabriel als protonotarius unterzeichnet.[4] genauer konnte er sich protonotar der erzbischöflichen officialei nennen, wie es einer seiner vorgänger, Cyriacus Eden, ein schwiegersohn des bürgermeister Johann Scheiring, gethan hat. im jahre 1610 unterzeichnete sich Gabriel in einem bisher unbekannten aus 5 lateinischen distichen bestehenden gedichte 'clericus'[5], während er sich in der widmung seines 'Nucleus emblematum selectissimorum' an seinen gönner, den domdechant Ludwig von Lochow 1613 'vicarius' nennt. als der letztere am 11 september 1616 mit tode abgieng, erschien auch Gabriel Rollenhagen unter den leidtragenden mit einem lateinischen gedichte.[6]

Als einen sehr geschickten neulateiner lernen wir Rollenhagen in seinen 'Juvenilia' (1606) kennen. dieselben enthalten drei bücher: liebesgedichte (rheda amorum), epigramme (sylvula epigrammatum) und vermischte gedichte (plaustrum carminum miscellaneorum) und

---

[4] hierbei lernen wir eine wertvolle in privatbesitz befindliche Magdeburgische gelegenheitsschrift: 'vestis salvandorum candida' des pastors an S. Ulrich Reinhard Bake, d. i. christliche leichpredigt auf den Tod des Dr. Franzius von 1614 kennen. s. G. s. 109 nr. 8.

[5] dasselbe befindet sich in einer 'Threnodia' über den tod der fürstin von Anhalt, Dorothea Hedwig, einer tochter des Herzogs Heinrich Julius von Braunschweig.

[6] zwei carmina befinden sich in 'lacrimae super obitum luctuosissimum Ludovici a Lochovo' usw., vgl. Gädertz s. 112 nr. 13 (wo z. 7 doch wohl Sepulti und Cυμπαθείας zu lesen ist). das erste dieser gedichte ist auch in der zu demselben zwecke verfaszten 'Threnodia' enthalten, welche von Valentin Cremcow ausgegangen ist. derselbe wird scholae Magdeburgensis poeta genannt: er war subconrector des altstädtischen gymnasiums. er ist derselbe, der zwei disticha verfasste, die sich unter dem bildnis Gabriel Rollenhagens in 'nucleus emblematum' befinden. wenn es auszerdem s. 113 z. 7 v. o. heiszt: scripta a Valentino Cremcovio . . ad D. D. Sebast. et Nicol. matutinatio, so ist das letzte wort in matutinario zu ändern, denn Cremcow war zugleich frühprediger an der S. Sebastian- und Nicolaikirche, wie auch Rollenhagens vater die stelle eines frühpredigers inne gehabt hat (s. meine beiträge zur gesch. des altstädt. gymnasiums in den Magdeburger gesch.-bl. 1866, IV s. 12 u. 16).

bilden nicht blosz eine wertvolle quelle für die familiengeschichte des dichters[7], sondern auch für die kenntnis seiner beziehungen zu zeitgenossen, unter denen sich fürsten, adeliche, geistliche, gelehrte und dichter befinden. geschah doch die veröffentlichung der 'Juvenilia' auf den rat des Joseph Scaliger und des Daniel Heinsius, die er in Leyden kennen gelernt hatte, und spenden doch dem jungen dichter mehrere gelehrte, wie Erasmus Moritz, Tauhmann, Caspar Pistoris u. a. in vorgedruckten epigrammen unbedingtes loh.

Seinen in den 'Juvenilia' veröffentlichten epigrammen liesz Rollenhagen im jahre 1619 'Novorum epigrammatum libellus singularis' gleichsam als fortsetzung der ersteren folgen.

Ein eigentümliches, schon erwähntes werk Rollenhagens 'Nucleus emhlematum selectissimorum' und 'Selectorum emblematum centuria secunda' (ersteres ohne jahr, wahrscheinlich 1611, letzteres aus dem jahre 1613) zeugt wieder von seiner poetischen hegabung. er lieferte nemlich in demselhen zu den von Crispin de Passe gefertigten allegorischen hildern die texte und zwar in lateinischen distichen. das werk, von dem sogar eine französiche und eine holländische ausgabe erschienen, war auf fünf centurien herechnet, es sind aber nur zwei erschienen. zugleich erhält das werk dadurch einen besonderen wert, dasz ihm das hildnis des dichters beigegeben ist.

Vom jahre 1619 ab hören wir von Gabriel Rollenhagen nichts mehr, nicht einmal das todesjahr ist festzustellen. in der deutschen litteraturgeschichte aber leht sein name fort, denn durch sein drama 'Amantes amentes. das ist: Ein sehr Anmutiges Spiel von der blinden Liehe, oder wie mans Deutsch nennet, von der Leffeley' hat er sich einen geachteten namen verschafft. nicht mit unrecht hat hr. G. geglauht diesem stücke seine besondere aufmerksamkeit widmen zu müssen. er bringt im ersten ahschnitt litterarhistorische angahen und führt den nachweis der autorschaft des Gabriel Rollenhagen. bekanntlich hat der verf. des dramas seinen namen auf dem titel nicht genannt, sondern sich Angelum Lohrherè Liga hezeichnet. Gottsched und Koch, die das stück kannten, wusten nichts vom verf. und ohgleich Docen in seiner ergänzung zu Kochs compendium (1809) das anagramm auflöste und den wirklichen namen zum vorschein kommen liesz, wollte Kehrein (1840) nicht Gabriel sondern Georg Rollenhagen zum verf. machen. hr. G. löst nun das anagramm durch eine demonstratio ad oculos richtig in 'Gabrielem Rollenhagium' auf und herichtigt damit Grässes und Wellers auflösungen. was die ausgahen betrifft, so werden Goedeckes angaben dahin herichtigt, dasz die erste ausgahe, wie schon Georg Draude (1611) angibt, im jahre 1609 erschienen ist. ein exemplar hefindet sich in der Breslauer und Leipziger stadthibliothek. eine zweite ausgabe mit

[7] sein stiefbruder Samuel starb als pastor im dorfe Förderstedt (sic) bei Magdeburg um 1600.

dem zusatze 'Nubmehr zum Letzten mahl Durchsehen vnd Agirt' erschien 1610 (exemplar in Berlin), eine dritte 1612 (exemplar in Wolfenbüttel), eine vierte ('augirt' statt 'agirt') 1614 (in Berlin, Hannover, Weimar, Zwickau), eine fünfte ca. 1616 (in Kopenhagen), eine sechste 1618 (nach Plümicke citiert). alle diese ausgaben hat br. G. mit ausnahme der letzteren, die er trotz eifriger nachforschungen nicht hat auffinden können, in händen gehabt, sorgfältig mit einander verglichen und mit bibliographischer genauigkeit beschrieben. er hat sich schon hierdurch ein groszes verdienst erworben, dasselbe wird aber noch erheblich gröszer, wenn wir seine weiteren ausführungen betrachten.

Im zweiten abschnitt wird das stück selbst und sein inhalt besprochen (s. 19—33), dabei werden mehrere proben mitgeteilt. der dritte abschnitt behandelt die drucke und fassungen (s. 33—35). es ergibt sich, dasz erst von der vierten ausgabe an sich die tageweise von Pyramus und Thisbe findet, dasz in den drei ersten des gesellen und der jungfrau gebet fehlen und dasz überhaupt mit der vierten auflage umfassende änderungen vorgenommen sind. daher erklärt sich auch wohl der vermerk auf dem titel 'augirt', während es in den drei ersten ausgaben beiszt 'agirt'. übrigens wird von hrn. G. eine text-kritische ausgabe des stückes in aussicht gestellt. der fünfte abschnitt (s. 36—41) behandelt die quellen und anklänge. wir erfahren hier, dasz die beiden helden des stückes Eurialus und Lucretia nicht nur dem namen nach, sondern auch der charakterzeichnung nach offenbar der erzählung des Aeneas Sylvius 'Euriolus und Lucretia' in Niclas von Wyles translation entlehnt und dasz von ihm ferner Jacob Ayrers 'Comedia von der schönen Phänicia und Graf Timbri von Golison' (1595) benutzt worden ist. einzelnes hat er aus Joachim Lonemanns obengenannter, von seinem vater Georg überarbeiteten comödie, von der hr. G. im bibliographischen anhang s. 118 nr. 26 drei ausgaben von 1589, 1591 und 1612 beschreibt, sowie aus Georg Rollenhagens 'Abraham' (vgl. bibliogr. anh. s. 119 nr. 27, ausgaben von 1569 und 1603) und 'Froschmeuseler' entlehnt. auch reminiscenzen aus der deutschen liederdichtung finden sich. dasz auf die niederdeutschen scenen des stückes zwischen dem knecht Hans und der magd Aleke die schauspiele des herzogs Heinrich Julius von Braunschweig gewirkt haben, ist nicht unwahrscheinlich. directer aber ist der einflusz, welchen Rollenhagen durch Jochim Schlüs siebenactige 'Comedia von dem frommen, Gottfrüchtigen (sic), vnd gehorsamen Isaac' (1606) erhielt. dieses stück, wovon die Rostocker universitäts-bibliothek das einzige erhaltene exemplar besitzt, war bisher unbekannt und nur von Lübben unter den quellen seines mittelniederdeutschen wörterbuches aufgeführt. hr. G. hat sich aber nicht nur das verdienst erworben, zu der reihe der dramatiker des 17n jahrhunderts einen neuen hinzugefügt zu haben, sondern er hat auch gefunden, dasz Schlüs spiel kein original, sondern — und das ist in der that merkwürdig — die nd. übersetzung von Georg

Rollenhagens 'Abraham' ist. dazu kommt die auffallende thatsache, dasz neuerdings dr. Freybe (altdeutsches leben III 361—397) sich der wenig dankenswerten aufgabe unterzogen hat, eine hochdeutsche übersetzung von Schlüs nd. komödie zu veranstalten, ohne von der Rollenhagenschen quelle für das 'Meklenburger' spiel zu wissen. hr. G. untersucht nun genau Schlüs verhältnis zu Georg Rollenhagen und teilt proben aus beiden stücken zur vergleichung mit (s. 45—52). hierbei erfahren wir auch, dasz Jochim Schlü, der sich selbst als bürger und bergenfahrer in Rostock bezeichnet, mitglied der kaufmannschaft oder schiffergesellschaft war, welche den handelsverkehr mit Bergen und Rostock betrieb. allein hr. G. begnügt sich mit diesen schon sehr erfreulichen resultaten nicht, er forscht auch den vorbildern nach, welche Schlü für sein spiel gedient haben, und findet, dasz Schlü Johann Butovius' Comoedia de nuptiali contractu Isaaci (1600) und Franciscus Omichius 'newe comoedia von Dionysii Syracusani, und Damonis vnd Pythiae brüderschafft' (1578) vorlagen, mit denen er sich in den zwischenspielen berührt. im verlauf der eingehenden untersuchung, welche in vergleichungen verschiedener stellen besteht und bei der auch das Redentiner osterspiel angezogen wird, sowie in der s. 58—65 gegebenen sammlung von nd. wörtern, wendungen und sprichwörtern aus den 'Amantes amentes' zeigt hr. G. eine umfassende kenntnis der nd. sprache und liefert damit sehr reichliche beiträge zur geschichte der nd. dialektforschung (vgl. den titel seiner schrift).

Im sechsten abschnitt (s. 64—84) weist der verf. nach, wie die 'Amantes amentes' auf novellensammlungen und dramen einen directen einflusz geübt haben. hier werden stellen aus den Facetiae facetiarum, Seladons cochleatio novissima (1648) beigebracht, die eine offenbare benutzung des Rollenhagenschen stückes beweisen. aber auch auf andere dramatiker hat Rollenhagen anregend gewirkt, zunächst auf Nicolaus Locke ('Comoedia vom vngerathenen vnd verlornen Sohn' 1619) und auf Marcus Pfeffer ('eine sehr schöne, lieb: nütz: vnd tröstliche Comoedia, aus dem buche Esther', o. J., widmung von 1621). Locke hat aus den 'Amantes amentes' nd. redewendungen und sätze in hochdeutschen übertragungen vielfach den hochdeutschen scenen seines stückes einverleibt, und Pfeffer, dessen stück bis jetzt nur von Eschenburg und Weller citiert war, ist in den nd. scenen abhängig von Gabriel, in den hochdeutschen berührt er sich mit Georg Rollenhagens 'Abraham'.[8] endlich hat Rollenhagen auch auf die 1648 erschienene nd. bauernkomödie 'Tewesche Hochtiet' sprachlichen einflusz geübt. dasz die 'Amantes amentes' auch eine prosaumarbeitung in dem spiel der englischen komödianten 'von Sidonia vnd Theagene' (1620) erlebten, hat Reinhold Köhler

[8] bei der auffallenden übereinstimmung des titels der Pfefferschen 'Esther' mit Valentin Voiths 'Esther' (1538) ist die möglichkeit nicht ausgeschlossen, dasz Voith von Pfeffer vielfach benutzt worden ist. eine untersuchung über diesen gegenstand behalte ich mir vor.

bereits nachgewiesen. diese nachbildung ist oft über die bühne gegangen und erschien 1670 mit verschiedenen verbesserungen. aber auch das original hat eine beifällige aufnahme gefunden. ob aber die 'Amantes amentes' in ihrem heimatsorte etwa am altstädtischen gymnasium aufgeführt worden sind, kann nicht bewiesen werden, erscheint mir auch wegen der vielen obscönitäten zweifelhaft. anders steht es mit einer aufführung, welche im auftrag des kurfürsten Johann Siegismund 1614 auf dem schlosse zu Berlin stattfand. schon 1607 hatte der kurfürst einen Hans von Stockfisch beauftragt, schauspieler aus England und Holland zusammenzubringen (Goedeke s. 408, II d). ob nun der Köllner nachdruck von 1618 die folge der günstigen aufnahme des stückes in Berlin war, läszt sich doch nur vermuten, nicht beweisen. weiter erfahren wir noch von zwei aufführungen, welche 1690 in Berlin auf dem alten rathause stattfanden, und zwar concurrierten hierbei zwei schauspieldirectoren Sebastian di Scio und der Leipziger magister Johann Veltheim mit einander.

Im achten abschnitt (s. 84—98) teilt hr. G. die am schlusz der vierten ausgabe der 'Amantes amentes' befindliche sageweise von Pyramus und Thisbe mit, durch welche der beweis geliefert wird, dasz der meistergesang in Magdeburg noch im anfang des 17n jahrhunderts gepflegt wurde. auch Jochim Schlüs nd. komödie bietet in der einleitung die geschichte von Pyramus und Thisbe. diese erhielt, wie wir zum ersten male erfahren, eine dramatische bearbeitung, die sich handschriftlich auf der königlichen bibliothek zu Berlin befindet, und ferner verfaszte 1601 Samuel Israel, von dem bisher nur eine komödie 'Susanna' (1607) bekannt war, eine 'sehr lustige newe tragedi Von der groszen vnaussprechlichen Liebe, zweyr Menschen, Pyrami vnd Thysbes', welche am 19 august 1604 zu Münster aufgeführt und 1616 zum dritten male gedruckt worden ist (exemplar in Berlin). hr. G. wird seine über die beiden unbekannten, von ihm aufgefundenen stücke angestellten studien, sowie eine darlegung der verschiedenen bearbeitungen der Ovidischen sage in Deutschland demnächst veröffentlichen.

Dem schluszwort, welches im allgemeinen die stellung Gabriel Rollenhagens in der deutschen litteratur charakterisiert, folgt der schon genannte bibliographische anhang (s. 102—124), der eine menge wichtiger zum teil neuer bibliographischer angaben enthält.

Indem wir diese anzeige schlieszen, sprechen wir unsere volle befriedigung über die wertvolle leistung des verf.s, ihm selbst aber unseren dank für die manichfaltige belehrung aus, welche wir aus seinem buche gewonnen haben, und für die vielen neuheiten, mit denen er die litteraturgeschichte und die dialektforschung bereichert hat.

Geestemünde. H. Holstein.

## 40.

Karl Gustav Andresen, sprachgebrauch und sprachrichtigkeit im deutschen. zweite vermehrte auflage. Heilbronn, Henninger. 1881. VII u. 304 s.

Obwol das unter obigem titel erschienene buch nicht gerade für den deutschen unterricht geschrieben ist, hat es doch, wie aus dem folgenden hervorgehen wird, eine nicht geringe bedeutung für denselben. in den auf den deutschen unterricht in den oberen classen bezüglichen schriften ist besonders der aufsatz gegenstand der aufmerksamkeit gewesen. dasz man hierbei vorzüglich den stoff und seine anordnung behandelte, ist leicht begreiflich, denn für die rein formale seite, für den unterricht in der grammatik und stilistik lassen sich schwer allgemeine vorschriften aufstellen, besonders da diesen disciplinen in den oberen classen keine besonderen stunden eingeräumt zu werden pflegen. die ausbildung des sprachgefühls, des kritischen blicks gegenüber dem mehr oder minder berechtigten sprachgebrauch, die pflege des nationalen interesses für die muttersprache war und ist heute noch dem subjectiven ermessen des einzelnen lehrers überlassen. daher kommt es, dasz der forderung der reinheit und richtigkeit des ausdrucks oft weit weniger aufmerksamkeit geschenkt wird, als nötig ist und dasz fehler gegen lexikon und grammatik, gegen wortbildung und wortbiegung zu denen gehören, welche sich in allen gebildeten kreisen eben so häufig finden als gewisse stilistische unarten. kann man doch eine gewisse gleichgültigkeit gegen diese dinge schon darin finden, dasz für den unterricht im deutschen das historische studium der sprache nicht obligatorisch ist! oder ist z. b. eine entscheidung zwischen den formen, dünkt und däucht, dünkte und däuchte möglich, wenn man dieselbe nicht historisch begründen kann? ja man kann ohne übertreibung behaupten, dasz es eine grosze anzahl von lehrern des deutschen gibt, welche, ohne dasz es ihnen zum vorwurf gemacht werden könnte, nicht einmal wissen, welche unsicherheit in der grammatik, formenlehre wie syntax, nicht allein in der umgangssprache, sondern auch in den schriften der besten schriftsteller herscht. diese schwankungen sind unseres erachtens noch viel gefährlicher als die in der orthographie, aber freilich nicht so leicht zu beseitigen wie diese. bestrebungen, die allerdings zum teil durch die schuld älterer grammatiker herbeigeführte verwirrung zu bekämpfen, sind erst in neuerer zeit hervorgetreten, und eine der besten arbeiten auf diesem gebiete ist das genannte buch von K. G. Andresen, welches 1880 in erster und nun schon in zweiter auflage erschienen ist.

Die im titel angedeutete methode des verf.s ist die allein richtige! er sucht auf dem ganzen gebiete der sprache, in formenlehre, syntax und stilistik die schwankungen des sprachgebrauchs auf und weist das fehlerhafte, wo es sich evident erweisen läszt, als unbe-

rechtigt zurück. in der anwendung dieser methode sind zwei punkte kritisch zu betrachten. es fragt sich, welche quellen dienen dem verf. zur feststellung des sprachgebrauchs und nach welchem princip trifft er seine entscheidung? was das erste betrifft, so kann niemand verlangen, dasz die beobachtung sich auf alle hervorragenderen neueren schriftsteller erstrecke; wir müssen es vielmehr als eine weise beschränkung ansehen, wenn verf. aus den verschiedenen kreisen, welche bei der beobachtung des sprachgebrauchs in betracht kommen, nur die allgemein anerkannten ersten autoritäten heranzieht. dieser kreise gibt es drei: unsere classiker, die deutsche sprachwissenschaft und die tagespresse. der erste kreis ist in dem vorliegenden werke durch Goethe, Schiller und Lessing, der zweite hauptsächlich durch Jacob Grimm, der dritte besonders durch die Kölnische zeitung vertreten; jedoch sind aus allen drei gelegentlich auch noch viele andere litteraturerzeugnisse berücksichtigt. dasz gerade die tagespresse mit herangezogen ist, musz besonders anerkannt werden, denn gerade sie hat unstreitig gegenwärtig den gröszten einflusz auf den sprachgebrauch. sie ist auch hierin groszmacht, und wie diese ihre bedeutung im gesamten öffentlichen leben von so vielen verderblichen folgen begleitet ist, so kann sie auch die sprache corrumpieren, ja man musz dies von vornherein fürchten, wenn man weisz, wie viele redacteure von sehr mittelmäsziger bildung und fraglicher nationalität es gibt. das zeitungs-deutsch in seinem ganzen umfange zu beleuchten gehörte nun nicht in den rahmen der arbeit — hier sollte eben nur das beste gelten — aber es dürfte sich lohnen, sich einer solchen mühe zu unterziehen. — Dasz gelegentlich auch die umgangssprache mit herangezogen ist, war zwar nicht nötig, aber niemand wird daran anstosz nehmen.

Müssen wir so der auswahl, die der verf. getroffen hat, durchaus zustimmen, so können wir nicht minder auch das princip billigen, nach welchem er den sprachgebrauch beurteilt.

Ausgeschlossen von seiner untersuchung ist von vornherein alles, was in der schriftsprache widerspruchslos angewandt wird. er hat es nur mit schwankungen im sprachgebrauch zu thun und will hier das historische recht gegen unbefugtes eindringen willkürlicher formen schützen. ist nun ein solches bemühen überhaupt berechtigt? es gibt viele, die es verneinen, die jede erscheinung der sprache als eine berechtigte äuszerung des sprachgeistes ansehen, wenn sie nur versteht sich geltung zu verschaffen. dieser standpunkt ist wissenschaftlich nur unter einem gesichtspunkte zu verteidigen: dem grammatischen. eine grammatik soll allerdings objectiv je nach ihrem umfange alle erscheinungen der sprache, welcher sie dienen will, verzeichnen; sie ist nichts weiter als ein nachweis des zustandes der sprache zu einer gewissen zeit; aus ihr musz man zugleich ersehen, welche erscheinungen einer gewissen zeit die geläufigen waren und welche die ungewöhnlichen; eine grammatik sollte daher streng genommen nur eine schon vergangene entwickelungsstufe der sprache

behandeln, oder doch einen zeitabschnitt, welchen man vollständig übersehen kann. sobald es sich aber um beobachtung der sprache in der gegenwart handelt, musz naturgemäsz dieser objective standpunkt aufhören; da musz man bei schwankungen des sprachgebrauchs stellung nehmen, da musz man sich rechenschaft geben, warum man das eine gebrauchen, das andere verwerfen würde. sollten nun die resultate solcher beobachtungen keinen anspruch auf beachtung haben? wir sollten es als eine glückliche errungenschaft der neuzeit betrachten, dasz jetzt solche studien gemacht werden, denn wären sie auch früher schon gemacht, hätte man da nicht wie Heyse und Adelung die gegenwart grammatisch behandelt, so hätte vielleicht die grammatik heute nicht so viele offenbare fehler in der sprache zu verzeichnen, und vor allem würde nicht so viel falsches neben dem richtigen auch von den besten schriftstellern gebraucht werden. wie der politiker also neben dem historiker, so hat auch der sprachreiniger seine wohlbegründete bedeutung neben dem grammatiker. er hat das historische recht gegen unbefugte angriffe zu verteidigen, er hat alle erscheinungen im sprachgebrauch zu bekämpfen, welche ihm auf grund historischer forschung als willkürliche, dem wesen der sprache zuwiderlaufende neuerungen, mithin als corruption erscheinen — vorausgesetzt, dasz das richtige daneben noch im gebrauch ist. dies ist das verfahren Andresens, und es mögen nun ein paar beispiele zu seiner erläuterung folgen.

Das häufig gebrauchte praeter. stak für steckte verwirft der verf. (s. 48) weil stecken in der älteren sprache niemals stark flectiert worden ist, anderseits nimmt er (s. 47) das starke praeter. buk gegen das durch Heyse eingeführte backte, ebenso briet gegen bratete u. a. in schutz, weil diese verba früher stets stark flectiert wurden. den starken praeteritis der alten sprache aber, welche jetzt gänzlich verloren gegangen sind, wie pflag von pflegen, boll von bellen, war von wirren usw. will er nicht mehr das wort reden. er will nur den auflösungsprocess hemmen, er will die formen der älteren sprache erhalten, welche noch im volksbewustsein vorhanden sind, besonders da viele derselben lediglich durch einseitigkeiten der älteren grammatiker, welche die alte sprache nicht kannten, in miscredit genommen sind. aus diesem grunde verteidigt der verf. auch, um nur noch ein beispiel anzuführen, die starke flexion des ohne artikel mit dem substantiv verbundenen adjectivs, also reines herzens, gutes muts, gleiches alters. nur wo der gebrauch die alte flexion gänzlich verdrängt hat, wie bei allenfalls, groszentheils, verzichtet er wieder auf die herstellung des alten (s. 35). doch möchte jedesfalls noch zu halten sein. — In syntactischer beziehung lehrt der verf. z. b. wo er den schwankenden gebrauch der tempora des conjunctivs in abhängiger rede bespricht (s. 90 ff.), dasz der grundsatz der consecutio temporum in den alten sprachen im ganzen auch maszgebend für uns sei, dasz aber in allen fällen, wo der conjunctiv mit dem indicativ gleich-

lautet z. b. im plural von kommen, haben, werden, unbedenklich die erkennbarere form des praeter. käme usw. zu wählen sei. hier musz also die deutlichkeit des ausdrucks dem grammatischen princip weichen. nicht in gleicher weise gestattet er aber bequemlichkeiten in fällen, wo abhülfe möglich ist, z. b. den dativ bei wegen, innerhalb, während u. a., wenn der genitiv äuszerlich nicht erkennbar ist, also innerhalb acht tagen, während sechs jahren wird verworfen, weil diese präpositionen und ausdrücke durch andere ersetzbar sind (s. 193).

Nach solchen besonnenen überall auf fester wissenschaftlicher basis beruhenden grundsätzen hat der verf. die fülle seiner aufmerksamen beobachtungen kritisch zusammengestellt. selbstverständlich hat auch die stilistik eingehende berücksichtigung gefunden. von dem reichen material gibt der umfang des buches einen begriff; man wird überrascht, wenn man hier für jeden einzelnen punkt der grammatik unsicherheit des sprachgebrauchs, und oft ganz merkwürdige fehler aus den schriften classischer meister nachgewiesen findet. das buch musz daher besonders als hülfsmittel für den deutschen unterricht auf das wärmste empfohlen werden. den praktischen gebrauch desselben hat der verf. allerdings nicht sehr leicht gemacht. der stoff ist zwar im ganzen nach dem schema einer grammatik geordnet, aber es fehlt die der übersicht so dienliche kennzeichnung der einzelnen abschnitte durch capitelüberschriften, oder paragrapheneinteilung u. dgl., ja die abschnitte selbst sind sehr spärlich gemacht und kaum bemerkbar. verf. meint zwar in der vorrede, dasz diesem mangel die beigabe eines inhaltsverzeichnisses und eines ausführlichen registers das gleichgewicht halten werde, aber das inhaltsverzeichnis ist nicht minder unübersichtlich als der text; das einzig praktische ist das register, aber das allein genügt nicht. verf. würde daher einem gewis allseitig empfundenen bedürfnis nachkommen, wenn eine neue auflage hier abhülfe schaffte.

Zum schlusz mag es gestattet sein, einige bemerkungen über einzelheiten hinzuzufügen, in denen referent anderer meinung ist als der verf. zunächst einige fälle, wo der verf. auf das mittelhochdeutsche zurückgegangen ist. hier hätte er leicht irrtümliche angaben vermeiden können, wenn er das mittelhochdeutsche wörterbuch von Lexer benutzt hätte. s. 26 z. b., wo von dem geschlecht der wörter die rede ist, wird gesagt, schlange, blume, kohle seien in der alten sprache männlich, rippe, wange, borste, wolke sächlich gewesen. Lexer aber zeigt, dasz slange, bluome, wange, rippe auch als femin. gebraucht wurden (vgl. Wolfr. Tit. 95, 5 ûz stelehafter rippe), dasz es ferner der borst und die borste hiesz und dasz wolke sogar in allen drei geschlechtern vorkam. die geschlechtsbezeichnnng des nhd. ist also gerade hier nicht so willkürlich wie z. b. bei luft, welches mhd. stets masc. war. ebenso hat das nhd. fem. die flur (s. s. 28) eine gewisse stütze in dem von Lexer mhd. belegten femin. statvluor. auch

ungestüeme ist bei Lexer als neutr. belegt. verdienst, welches s. 30 als der alten sprache nicht angehörig bezeichnet wird, weist Lexer nach, ebenso wahstuom (s. 32) und zwar als neutra. — Die entscheidung über das geschlecht von zierat ist nicht so schwer, als verf. s. 33 glaubt, denn erstens musz eine zusammensetzung mit rât entschieden zurückgewiesen werden. die mhd. form lautet zierôt und ist stm. nach des verf.s princip also kann die nhd. form nur lauten der zierat. deshalb kann auch die parallele mit heirat nicht gelten; dieses wort (hîrât stm. und stf.) ist natürlich mit rât zusammengesetzt, wurde auch schon im mhd. nach Lexer als fem. gebraucht. zu s. 46 über die flexion von niemand musz bemerkt werden, dasz Lexer den acc. niemannen belegt.

Noch einige andere einzelheiten mögen sich hier anschlieszen. s. 27 hätte bei den wörtern auf -at von dem lat. -atus (consulat usw.) bemerkt werden sollen, dasz z. b. cölibat, primat, principat ihrem ursprung entsprechend doch überwiegend als masc. gebraucht werden. s. 29 wird der oft bemerkbare unterschied von der bauer und das bauer mit recht verworfen. bemerkenswert ist aber die in Schlesien vorkommende form das gebauer. s. 34 wird der form dunkeln, heitern des klanges wegen der vorzug vor dunklen oder dunkelen gegeben. die entscheidung ist richtig, aber der grund liegt tiefer, nemlich in den metrischen gesetzen des mhd. in derartigen wörtern war das erste *e* stets tieftonig, das zweite tonlos. sollte also z. b. in den epen aus den letzten beiden silben eine einsilbige senkung hergestellt werden, so geschah es durch ausstoszung des zweiten *e*. dasselbe gilt für die s. 39 angeführten comparativformen, nur dasz eitlere, vollkommnere sich allerdings gegen den mhd. gebrauch festgesetzt haben. — Sehr unbestimmt und zum teil unlogisch ist die ausführung über die flexion des adjectivs bei den zahlpronominibus s. 37. verf. will im gen. plur. nur die schwache form des adj. gelten lassen, also vieler, einiger, mancher guten menschen, nicht guter. wir fragen billig warum, da es doch unbestritten im nomin. heiszt einige, viele gute menschen; dieser nomin. zeigt auch, dasz der nachher angeführte grund von der beziehung derartiger wörter auf den begriff des mit dem adj. zu einer einheit verbundenen subst. nicht stichhaltig ist; dies verhältnis ist zwar möglich aber keineswegs notwendig. im mhd. gieng der gebrauch der starken form des attributiven adjectivs noch viel weiter; da findet sie sich sogar häufig nach dem bestimmten artikel (s. Weinhold mhd. gramm. § 506 ff.). die weiterhin angeführten beispiele zeigen den irrtum des verf. noch deutlicher. nur zwei wörter dürften eine ausnahme machen, nemlich manche und alle. diese haben die schwache form des adj. schon im nomin. bei sich und behalten sie daher auch im genet., also alle guten m. und aller guten m. dieser gebrauch findet aber auch eine gewisse stütze im mhd. s. Weinhold a. o. § 502 und vielleicht sind die heutigen schwankungen bei den übrigen wörtern nur analogieen desselben. der grund der

erscheinung scheint mir überhaupt darin zu liegen, dasz man im nhd. gleiche flexionsendung zweier aufeinanderfolgender wörter zu vermeiden sucht, und daraus erkläre ich mir auch das eindringen der schwachen form in den oben erwähnten verbindungen groszenteils, frohen mutes usw. — Auffallen musz es, dasz der verf. s. 48 ein transit. praet. hieng neben hängte gelten lassen will. im mhd. war hangen und hengen sehr streng geschieden, wenn verf. also seinem principe hier treu geblieben wäre, hätte er die schwankung nicht sanctionieren können. — S. 49 hätte die form geschmolzen für geschmelzt als allgemeiner gebrauch anerkannt werden sollen. — Was verf. s. 53 für die formen gewönne, schwömme usw. anführt, dasz diese nemlich dem mhd. *ü* näher stünden, ist schwerlich gegenüber den zahlreichen formen mit *ä* (sänne, entränne, zwänge, tränke, klänge usw.) stichhaltig. die mhd. form gewünne usw. beruht auf dem ablaut (gewan, gewünne, gewunnen); da nun dieser im nhd. verloren gegangen ist, so hat das heutige durch den ganzen indic. dieser formen herschende *a* einen durchaus berechtigten einflusz auf den conjunctiv, und ich glaube, dasz diese formen mit *ä* auch schlieszlich überall zur herschaft kommen, nur nicht bei werden, weil dies im ipf. das *u* hat (wurde). der jetzige stand der frage läszt sich im allgemeinen so bestimmen, dasz die formen mit *ö* resp. *ü* bei den verbis vorherschend sind, welche *e* im praes. haben (werde, gelte, befehle, verderbe, helfe usw.), die mit *ä* bei denen, die *i* haben (sinne, trinke usw. s. oben). schlieszlich hätte hier auch die allgemein orientierende bemerkung nicht fehlen sollen, dasz es sich nur um verba mit doppelter liquida oder liquida c. muta im auslaut des stammes handelt. — S. 96 und 97 führt verf. eine menge beispiele an für fehlerhafte und richtige construction mit um zu, ohne zu c. inf. die fälle aber sind durcheinander geworfen, man weisz nicht recht, welche grenze der verf. zieht. es scheint fast, als wolle er alles gelten lassen, was nicht gerade einem misverständnis ausgesetzt ist, denn er findet an dem satze Grimms 'diese stimme wird vom tier hervorgebracht, ohne sie erlernt zu haben' wenig auszusetzen. das ist zu weit gegangen. man musz zwischen den beiden constructionen scheiden. ohne zu hat einen viel beschränkteren gebrauch als um zu. für ersteres gilt die alte regel, dasz sich der mit ihm verbundene infinitiv nur auf das subject des regierenden verbs beziehen darf. letzteres ist auch dann erlaubt, wenn sich der infinitiv auf das object (dativ oder accusativ) bezieht, vorausgesetzt, dasz keine misverständnisse durch die möglichkeit einer doppelten beziehung entstehen. dies verhältnis läszt sich logisch begründen. die auf das subject des hauptsatzes bezügliche finale bedeutung des infinitivs mit um zu wird nicht tangiert, wenn auch ein drittes erst zum vollstrecker der absicht des subjects gemacht wird. deshalb ist der satz 'die mutter übergab ihrem sohne den brief, um ihn auf die post zu bringen' ganz unbedenklich; ja man kann auch die etwas

schwierigere beziehung 'der wirt weckte mich, um den sonnenaufgang zu sehen' noch aufrecht erhalten, da es ja die absicht des wirtes war, dasz ich sehen sollte; derselben beurteilung unterliegen die übrigen auf s. 96 angeführten beispiele. alle sätze aber, in welchen keine beziehung des finalen infinitivs auf das subject des hauptsatzes mehr möglich ist, sind zu verwerfen, z. b. der s. 97 angeführte satz 'er wurde zu Friedr. beschieden, um seine tauglichkeit . . zu prüfen'. da nun anderseits der infinitiv mit ohne zu lediglich ergänzung der thätigkeit des subjects im hauptsatze ist und hier jede vermittlung durch einen dritten ausgeschlossen ist, so ergibt sich, dasz er nur in beziehung auf dieses subject stehen darf; ja noch mehr, er ist auch unstatthaft in passiven sätzen, wenn er sich auf das logische subject (den ablativ) beziehen soll, weil er nicht blosz mit lebenden wesen, sondern auch mit sachen, ja mit abstracten verbunden werden kann, was bei der finalen bedeutung von um zu nicht möglich ist. deshalb sind alle auf s. 97 angeführten beispiele mit ohne zu als fehlerhafte sätze zu bezeichnen. ähnliches liesze sich über die s. 99 besprochenen constructionen sagen, doch würde dies hier zu weit führen. — Die unmittelbare verbindung eines adverbs mit einem substantiv (s. 151) scheint vom verf. zu streng beurteilt zu sein; in der alten sprache sagte man sogar daz ietzuo für 'gegenwart'. s. Lexer. — Das comparative verhältnis in verbindungen wie 'seelen, wie sie reiner usw. nicht gedacht werden können' ist s. 157 vom verf. augenscheinlich falsch aufgefaszt. er hätte zur erklärung nicht das Horazische 'animae quales candidiores' heranziehen sollen, sondern die gewöhnliche construction 'quibus candidiores' usw. und deren übersetzung 'die reinsten, die . .' dann wird die comparative bedeutung des wie sofort klar. der fall passt daher besser zu einem beispiel, in welchem das wie beim comparativ nicht durch das richtigere als ersetzt werden kann. es ist nur durch die angeführte construction mit dem superlativ zu vermeiden. — S. 159 lehrt der verf. nach einer vortrefflichen auseinandersetzung über den unterschied von als und wie, dasz man consequent als vom grade, wie bei der bloszen vergleichung gebrauchen solle, also so grosz als du, aber grosz wie du. dieser unterschied ist schwer verständlich und wird auch aus den beispielen nicht klar, denn diese zeigen nur die constr. von als. — Warum billigt verf. s. 175—176 den ausdruck 'wegen entziehung der militärpflicht'? — Die s. 194 befürwortete construction von statt c. dat, acc. oder praep. in fällen, wo misverständnisse eintreten könnten, darf schwerlich anerkannt werden, denn in den fällen, wo das verbum den dativ oder eine praeposition regiert, läszt sich leicht durch die stellung oder durch wiederholung des verbums abhülfe schaffen.

Anderes weniger wichtige übergehe ich und füge nur noch ein paar desideria hinzu, die vielleicht bei der nächsten auflage berücksichtigung finden. nicht immer hat der verf. seine ansicht klar ausgesprochen, und nicht immer hat er das in der einleitung angegebene

und oben gebilligte princip aucb angewandt. das geht schon aus einigen der vorstehenden bemerkungen hervor, begegnet aber auch sonst nicht selten, z. b. läszt verf. s. 21 das sächliche gescblecht von gehalt gelten, verwirft aber den plur. die gehälter, während er gleich darauf s. 22 den plur. die dinger in gewissen bedeutungen anerkennt. gleich darauf scheint er den plur. lücbse von luchs zu verteidigen, obwohl derselbe gemieden wird; womit der verf. dann weiter sein urteil über den plural von laden in compos. begründet ist nicht ersicbtlich. das geschlecht von karneval hätte verf. s. 27 zu gunsten Goetbes bestimmen sollen, er läszt aber dem gebrauch zu liebe das mascul. aucb gelten. ein festerer standpunkt wäre aucb s. 35—36 wünscbenswert gewesen, denn wo ist die grenze, die man bei schwankendem gebrauch der starken form des adjectivs zieben soll? verf. sollte die starke form consequent fordern, auszer in feststehenden adverbialen ausdrücken wie 'groszenteils'. Adelung bat gezeigt, welcben einflusz ein einzelner auf den spracbgebrauch baben kann. dieser unbestimmtbeit gegenüber musz die rigorosität auffallen, mit der s. 44 die wiedereinfübrung des pron. es nach praepos. (über es usw.) entgegen dem allgemeinen gebraucbe gefordert wird. äbnlicb wird das wort einstmals absolut verworfen, obwohl es ganz allgemein gebraucht wird, während man einsmals kaum finden dürfte. besser ist freilich das einfache einst. der allgemeine sprachgebrauch 'königlicbe wagen' ferner soll unstatthaft sein (s. 144) und zwar mit rücksicbt auf die consequenzen desselben ('justizrätliche nase' usw.), da unterscheidet also verf. wieder nicht zwiscben völlig eingebürgerten feblern in gewissen allgemein üblicben verbindungen (s. oben groszenteils) und solcben, die noch zu unterdrücken sind. diese fälle bätten überall scbarf gesondert werden sollen. so besonders auch s. 154 und 206, wo von der häufung von praepositionen die rede ist. s. 249 wäre ebenfalls ein schärferer standpunkt der inversion nacb und gegenüber wünscbenswert gewesen. fälle wie dieser 'hier scbicke ich das verlangte und wünscbe ich usw.' begegnen nicht nur allgemein im briefstil, sondern aucb germanisten, wie der neueste übersetzer und herausgeber der Völsungasage, bedienen sich leider derselben. — S. 269 bleibt es unklar, was als erlaubt und was als fehlerbafter arcbaismus zu betrachten ist; wie weit soll sicb die 'nachahmung' der Grimmschen archaismen erstrecken?

Endlicb noch eins. die scbwierigkeit, die stellen der vielen citate anzugeben, leuchtet ein, und docb ist es peinlicb, dasz man nie die controlle über die citate ausüben kann, ohne viel zeit zu verscbwenden. den wert des buches würde es unzweifelhaft erhöhen, wenn wenigstens bei Scbiller und Goetbe die stellen angeführt wären.

Damit komme icb auf die praktiscbe bedeutung des buches für den deutscben unterricht zurück. dieselbe würde durch eine möglichst umfangreiche angabe der stellen wesentlicb erböbt werden. wenn ich in dieser beziehung noch eins hervorbeben darf, was oben schon

kurz angedeutet war, so ist es dies, dasz auszer der stellenangabe eine scharfe sonderung der citate nach ihrer bedeutung für den sprachgebrauch und eine in die augen springende hervorhebung des eigenen urteils des verf.s für viele sehr wünschenswert sein dürfte.

Berlin. G. Bötticher.

---

## 41.

## DER GRIECHISCHE EINFLUSZ AUF ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN ROM.

Lusus equis nunc est, levibus nunc luditur armis;
nunc pila, nunc celeri volvitur orbe trochus:
nunc ubi perfusa est oleo labente iuventus,
defessos artus Virgine tingnit aqua.
Ov. Trist. III 12, 19 ff.

Es ist eine merkwürdige erscheinung, dasz, während der römische staat durch luxus- und ehegesetze dem verfall der strengen sitte entgegenzutreten bemüht war, man die erziehung der werdenden generation völlig auszer acht liesz, obgleich man von dem im altertume unbezweifelten grundsatze aus, dasz der einzelne für den staat da sei, zu einer einwirkung auf die erziehung der jugend ebenso berechtigt in Rom als in Sparta und Athen war.[1]

So schreitet das censorische edict bei Suet. de rh. 1 vom jahre 92 (= 662 der stadt) gegen die **rhetores Latini** ein: maiores nostri, quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent, instituerunt. haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur.[2] damit sind die worte Ciceros zu vergleichen (rep. 4, 3, 3): principio disciplinam puerilem ingenuis (de qua Graeci multum frustra laborarunt, ut in qua una Polybius noster hospes nostrorum institutorum neglegentiam accusat) nullam certam aut destinatam legibus aut publice expositam aut

---

[1] an einschlägigen schriften sind hier als benutzte quellen zu nennen: Bernhardy, g. d. röm. litt. fünfte bearbeitung. 1872. s. 35 ff. — Fr. Cramer, gesch. d. erziehung und des unterrichts im altert. t. I. II. Elberfeld 1832. 1838. — Egger, étude sur l'éducation et particulièrement sur l'éducation littéraire chez les Romains, Paris 1833. — F. H. Krause, gesch. der erziehung, des unterrichts und der bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. — Becker-Rein, Gallus II s. 62 ff.; Becker-Göll, Gallus II s. 61—114 (an dieser stelle findet sich ein reichhaltiges litteraturverzeichnis). — J. L. Ussing, darstellung des erziehungs- und unterrichtswesens bei den Griechen und Römern, übers. von Friedrichsen. Altona 1870. — L. Grasberger, erziehung und unterricht im class. altert. I. II. Würzburg 1864. 1875. — Marquardt, privatl. d. Römer I 79 ff. — Weises preisschrift erschien erst später, nachdem das manuscript dieses essays bereits an die redaction eingegangen war.

[2] vgl. Dionys. 20, 3 Mai.

unam omnium esse voluerunt. und die des Aristoteles (polit. 8, 1): ὅτι μὲν οὖν τῷ νομοθέτῃ μάλιστα πραγματευτέον περὶ τὴν τῶν νέων παιδείαν, οὐδεὶς ἂν ἀμφισβητήσειεν. καὶ γὰρ ἐν ταῖς πόλεσιν οὐ γιγνόμενον τοῦτο βλάπτει τὰς πολιτείας. wenn wir den musterbürger Cato auf seine erziehungsmethode hin betrachten, so finden wir, dasz der alte soldat, seinem grundsatz getreu, 'dasz der rotbackige bube besser tauge als der blasse', seinen knaben selbst zu allen leibesübungen anleitete und ihn ringen, reiten, schwimmen und fechten, hitze und frost ertragen lehrte. aber er empfand auch sehr richtig, dasz die zeit vorbei war, wo der Römer damit auskam, ein tüchtiger bauer und soldat zu sein, und ebenso bemerkte er den nachteiligen einflusz, den es auf das gemüt des kindes haben muste, wenn er in dem lehrer, der ihn gescholten und gestraft und ihm ehrerbietung abgewonnen hatte, späterhin einen sklaven erkannte. darum lehrte er selbst den knaben, was der Römer zu lernen pflegte, lesen, schreiben und das landrecht kennen; ja, der feind aller griechischen wissenschaft arbeitete sich noch in späten jahren in die allgemeine bildung der Hellenen soweit hinein, dasz er im stande war das, was er daraus dem Römer brauchbar erachtete, seinem sohn in der muttersprache zu überliefern.[3]

Man kann in der darstellung der Geschichte der römischen erziehung, so legt Marquardt a. o. einleuchtend dar, zwei wesentlich verschiedene perioden, die der republik und die der kaiserzeit unterscheiden, von denen jede wieder in zwei abschnitte zerfällt. was charakteristisch für die römische erziehung ist, gehört der älteren zeit des freistaates bis circa 150 vor Ch. an und hat sich nur teilweise in den folgenden zeitabschnitten erhalten. als fremde bildungselemente von auszen in die erziehung eindrangen, fehlte es bei allem talente der einzelnen für die aneignung derselben doch dem staate an jedem mittel, das fremde mit dem einheimischen zu einem organischen ganzen zu verbinden. die ausschlieszliche betonung der patria potestas als erziehenden und lehrenden oberhauptes schlosz jeden fortschritt in wissenschaft und gesittung, also den zweck der modernen erziehung gänzlich aus: als dann der widerstand gegen diesen fortschritt durch die macht der geschichtlichen entwicklung dennoch gebrochen wurde, war die folge der verfall der alten zucht ohne den ersatz durch eine dem charakter des volkes und den bedürfnissen des staates entsprechende neue bildung. die ideale richtung auf eine harmonische bildung des menschen, welche die Griechen grosz gemacht hat, ist den Römern stets fremd geblieben; ihr wunderbares praktisches talent ersetzte einigermaszen, was wir heutzutage durch schulbildung zu erreichen suchen. aber schlieszlich gerieten sie bei dem mangel jedes ideals in einen materialismus, in welchem religion und sittlichkeit und familie zu grunde ging.

So sehen wir denn bald die amme (bei Tac. dial. 29 grie-

[3] Mommsen röm. gesch. I[6] 868.

chische[4]) die stelle der mutter vertreten; der griechische hofmeister[5], mit allem fluch einer bedientenstellung in einem vornehmen hause behaftet, vertrat den erziehenden einflusz des vaters. wie aber heutige thorheit noch da und dort den kindern zugleich mit oder noch vor der gesunden nahrung der heimatssprache das französische aufzwingt, so geschah es damals bei der vornehmen jugend Roms mit dem Griechischen.

Und doch war es so natürlich zugegangen, dasz griechische bildung sich die herzen der besten und einsichtigsten männer eroberte. ein mann wie Scipio konnte nicht umhin, das griechische heldentum wegen der freien ausbildung aller geistes- und körperkräfte hochzuschätzen und die schriftsteller, welche dasselbe schilderten, lieb zu gewinnen; wer wollte auch wohl ihm die üblen folgen dieser neuerung zur last legen? griechische kunst und wissenschaft würde ganz sicher auch ohne sein beispiel eingang gefunden haben. konnten ja doch die Römer den fusz nicht über Italien hinaussetzen, ohne ihren gesichtskreis zu erweitern; das gieng aber nicht anders, als indem sie der griechischen bildung raum gaben, welche so rasch wie die römischen adler von volk zu volk ihre siege trug. vergebens widersetzte sich auch hier Cato, der echteste Römer an gesinnung und beschäftigung, an dessen person wir die veränderung des römischen gerade deshalb am deutlichsten erkennen können, weil sie so sehr von den übrigen abstach. auch er muste sich dem zeitgeist fügen und im hohen alter, wie wir schon sahen, selbst noch griechisch lernen. denn längst war der ganze Orient nebst der wichtigsten provinz Afrikas hellenisiert, und somit, freilich in anderer art, die erwartung der griechischen nation in erfüllung gegangen, dasz ihr das persische reich unterthan werden müsse; und nun fuhr dieses politisch besiegte volk fort, auch dem Occidente, wenn auch nicht seine sprache — dieses vorrecht bleibt immer nur dem eroberer — doch seine gesinnung und geistesbildung mitzuteilen und seinen kunst- und schriftwerken überall anerkennung zu verschaffen.[6]

Leider kamen zu ende der republik und später noch mehr solche Griechen nach Italien und Rom, welche zu allem anderen besser getaugt hätten als gerade zur jugenderziehung. denn in begeisterten familien übernahmen Griechen den unterricht; erst die reifere jugend schickte man in ihre schulen. die meisten waren knechtisch gesinnte schmeichler, gewinnsüchtig und verschlagen; so schildert Cicero die Griechen seines jahrhunderts, und in Rom, in einer zwiefach abhängigen lage, traten diese eigenschaften stärker hervor.[7]

Mit recht darf Menandros (fr. 337, ed. Did. s. 96) sagen: μισθὸς διδάσκει γράμματ' οὐ διδάσκαλος. unglaubliches geradezu leisteten auf diesem gebiete jene zahllosen Graeculi, die überall

[4] Friedl. sittengesch. I[3] 428, 1.
[5] Friedl. sittengesch. I[3] 265.
[6] Hartung rel. d. Römer I 251 f.
[7] Drumann r. gesch. V 381.

auftraten, lehrend, erlistend, erraffend.[8] noch in den spätesten zeugnissen der litteratur ist ein nachklang solcher ungünstigen beurteilung dieser lehrer wahrzunehmen, wie wenn bei Ammianus Marcellinus (17, 11, 1) Julian zum schimpfe als litteris Graecus bezeichnet wird.[9] so darf es uns denn keineswegs wunder nehmen, dasz Cicero diese pädagogen auf gleiche stufe mit den ammen stellt. wie unlauter der sklavische sinn der meisten subjecte dieser classe war, beweist das beispiel des Theodoros, welcher den jungen Antonius erzogen hatte, denselben aber nach des triumvirs tode an Octavian verriet.

Es ist bekannt, dasz der eigentlich grammatische unterricht erst zwischen dem zweiten und dritten punischen kriege durch Krates von Mallos, einen gesandten des pergamenischen königs Attalus, dahin verpflanzt worden sein soll, als derselbe durch einen beinbruch in Rom aufgehalten worden war.[10] mit der einwanderung der Griechen wuchs dann schnell die Zahl der anstalten, und nach Suetons zeugnis soll es zuweilen damals über 20 renommierte schulen in Rom gegeben haben. natürlich äuszerte die nationale verflachung, der unerquickliche kosmopolitismus, welcher im letzten jahrhundert der römischen republik alle schichten der gesellschaft mit hellenischer tünche überkleidete, auch einen bedeutenden einflusz auf erziehung und unterricht. nicht genug, dasz die griechische sprache und die griechischen wissenschaften sich als integrierende bestandteile der italischen bildung einbürgerten; auch auf den lateinischen unterricht gieng griechischer geist und griechische methode über.[11]

---

[8] Pers. sat. prol. 10: magister artis ingenique largitor venter, negatas artifex sequi voces. dazu O. Jahns commentar s. 77. Juven. sat. III 74 ff.: ede quid illum esse putes: quemvis hominem secum attulit ad nos: grammaticus, rhetor, geometres, pictor, aliptes, augur, schoenobates, medicus, magus: omnia novit Graeculus esuriens; in caelum iusseris, ibit. Plut. Cic. 5: ταῦτα δὴ τὰ Ῥωμαίοις πρόχειρα καὶ συνήθη ῥήματα ‘Γραικὸς καὶ σχολαστικός’ ἀκούων.

[9] vgl. Burmanns anm. zu Petron. sat. s. 229; dazu Mich. Montaigne essays I 24 über den pedantismus: Plutarque dict (Cic. 2) que Grec et escholier estoient mots de reproche entre les Romains, et de mepris. depuis avec l'aage, i'ay trouvé qu'on avoit une grandissime raison, et que magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes (nach Regnier sat. 3 extr.). vgl. auch noch Grasberger erz. u. unterr. im class. altert. II s. 180 ff.

[10] wie verbreitet die kenntnis des griechischen schon im dritten jahrhundert unter den vornehmen Römern war, beweisen die gesandtschaften der Römer nach Tarent, wo der redner der Römer, wenn auch nicht im reinsten griechisch — man hielt sich über einzelne ausdrücke, sowie über seine aussprache spöttisch auf —, doch ohne dolmetsch sprach, und des Kineas nach Rom. es leidet kaum einen zweifel, dasz seit dem dritten jahrhundert die jungen Römer, die sich den staatsgeschäften widmeten, durchgängig sich die kenntnis der damaligen welt- und diplomatensprache erwarben.

[11] vgl. Mommsen röm. gesch. I 228 f. 453. 471 u. anm. 877. 878. 881. II 407. 428 f. III 575 f. — Niebuhr röm. gesch. III 366.

Die durch den einflusz der griechischen litteratur gestiegene wissenschaftliche bildung kam aber auch den römischen frauen zu gute. daneben wurde an ein wohlerzogenes mädchen auch der anspruch erhoben, dasz sie im gesange und zitherspiel es bis zum componieren eigener melodien brachte und die anmutigen bewegungen einer geübten tänzerin sich aneignete. der wissenschaftliche unterricht, den die töchter der vornehmeren familien wohl zu hause erhielten, beschränkte sich vorzüglich auf das lesen römischer und griechischer dichter, durch deren erklärung zugleich einige kenntnisse aus der mythologie, geschichte, geographie, astronomie und selbst philosophische lehren der jugend übermittelt wurden. der gute ton scheint auch fertigkeit in der griechischen conversation verlangt zu haben. wenigstens sagt Juvenal[12], man könne es noch jungen mädchen verzeihen, wenn sich keine für schön hielte, solange sie nicht aus einer Lateinerin zu einer Griechin geworden sei. Übrigens war schon zu Lucrezens zeit griechisch die lieblingssprache der liebenden gewesen, und ζωὴ καὶ ψυχή verstand wohl jedes römische mädchenherz richtig zu deuten.[13]

Wie Homer das älteste griechische, so waren die zwölftafeln das älteste römische buch gewesen; beide wurden demgemäsz in ihrer heimat die wesentliche grundlage des unterrichts, mithin bildete das auswendiglernen des juristisch-politischen katechismus ein hauptstück der römischen kindererziehung. als dann aber der innerliche zersetzungsprocess der italischen nationalität, namentlich in der aristokratie, weit genug gediehen war, um das surrogat der nationalität, die allgemein humane bildung auch für Italien unvermeidlich zu machen, als der drang nach einer gesteigerten civilisation sich mächtig zu regen begann, da kam diesem der griechische sprachunterricht gleichsam von selber entgegen. von jeher ward dabei die classische litteratur, namentlich die Ilias und noch mehr die Odyssee zu grunde gelegt; die überschwänglichen schätze hellenischer kunst und wissenschaft lagen damit bereits ausgebreitet vor den augen der Italiker da. ohne eigentlich äuszerliche umwandlung des unterrichts ergab es sich von selbst, dasz aus dem empirischen sprachunterricht ein höherer litteraturunterricht wurde, dasz die an die litteratur sich knüpfende allgemeine bildung den schülern in gesteigertem masz überliefert, dasz die erlangte kunde von diesen benutzt ward, um tiefer einzudringen in die den geist der zeit beherschende griechische litteratur, die euripideischen tragödien und die lustspiele Menanders.

Eine bedeutsame stellung nimmt der Grieche Andronikos ein, als römischer bürger später Lucius Livius Andronicus genannt, welcher in frühem alter im jahre 272 (482 der stadt) mit anderen tarentinischen gefangenen nach Rom in den besitz des siegers von

[12] vgl. überhaupt dessen sat. III.
[13] Lucr. 4, 1160 ff. Juven. 6, 185 ff. Mart. 10, 68. vgl. Friedl. sittengesch. I[3] 405.

Sena, Marcus Livius Salinator, kam. neben schauspielerei und textschreiberei war sein sklavengewerbe der unterricht in der lateinischen und griechischen sprache, welchen er sowohl den kindern seines herrn als auch andern knaben vermögender männer in und auszer dem hause erteilte; er zeichnete sich dabei so aus, dasz sein herr ihn freigab, und selbst die behörde, die sich seiner nicht selten bedient hatte, aus rücksicht für ihn der poeten- und schauspielerzunft einen platz für ihren gemeinsamen gottesdienst im Minervatempel auf dem Aventin einräumte. neben seinem schauspielergewerbe veranlaszte ihn auch die schulmeisterei zur schriftstellerei. als schulmeister übersetzte er die Odyssee ins lateinische, um den lateinischen text ebenso bei seinem lateinischen wie den griechischen bei seinem griechischen unterricht zu grunde zu legen; jahrhunderte lang hat dieses älteste römische schulbuch seinen platz im unterrichte behauptet. freilich ist die hohe kunstbildung des griechischen nachbarvolkes nur schulmeisterhaft nachgebildet und roh nachgestammelt; man erkennt darin die stufe der geistesbildung, auf der diese ältesten römischen versezimmernden schulmeister standen, und nebenbei auch, dasz dem Andronikos, wenn' er gleich in Tarent geboren war, doch das griechische nicht eigentlich muttersprache gewesen sein kann.

Eine stufe höher als der elementarlehrer, litterator oder γραμματιστής genannt, stand der grammaticus[14]; Augustinus sagt von seines gleichen (conf. 1, 13): adamaveram latinas litteras, non quas primi magistri, sed quas docent qui grammatici vocantur, und Appuleius (flor. 20): prima craterra litteratoris ruditatem eximit, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat.

Also noch höher stand der rhetor; alle zusammen aber erhalten von den kindern ihr schulgeld in monatlichen raten, wobei aber die monate juli bis october als ferien verloren gehen, wenn nicht ein contract auf jährliches gehalt geschlossen worden war.

Besser bezahlt als der litterator war der rechenmeister der erwachsenen knaben, calculator, dessen unterricht denn auch schon für einen höhern galt, den er mit hilfe der finger und des abacus erteilte.

Der abacus[15] ist eine tafel von holz, stein oder metall, deren

[14] vgl. Bergmann röm. elementarlehrer u. grammatiker, diss. inaug. Lips. 1877; s. 17 f.: griech. παιδεία adoptiert.

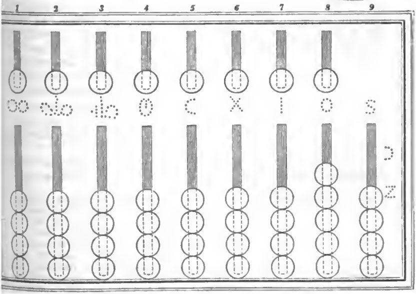
[15] Curt. stud. V 71. neue formenlehre I 321. 322: 'neben dem gewöhnlichen abacus, welches für das griechische ἄβαξ eingetreten ist, wurde nach Prisc. 7, 8, 42 s. 752 abax, gen. abacis gebraucht. bei Javol. dig. 32, 100 § 3 ist abaces falsche lesart.' vgl. auch denselben 667 und 140 (gen. abacis). Död. wtb. 43; hdb. 1. Grasberger erz. u. unterr. II 329 ff. 338. Ramshorn syn. IX 1ª, 882. Zehetmayr wtb. l. G. Friedlein jahrb. 1866, 93 s. 572 f.: über das elementare rechnen bei den Römern. Schmitz not. Bern. 38, 2 A(bc)us. Beermann Curt. jubiläumsschr. 1874 s. 108. Böttiger-Fischer Sabina 95. Marqu. privatalt. I 99 (rechentafel). I 104 (pythagoreischer abacus). I 328. II 288. 300 (prunktisch). id. privatl. d. R. I (1879) 96 f. 309 f. (anm. 8) Becker-

sich die mathematiker zu verschiedenen zwecken bedienen. für geometrische zeichnungen brauchte man eine glatte, mit feinem sand bestreute tafel, auf welche man die figuren mit dem stilus zeichnete; für das rechnen dagegen diente ein rechenbrett, das im hause wie in öffentlichen cassen bei jeder einnahme und ausgabe in anwendung kam und von doppelter art ist. die eine ist für das rechnen mit rechensteinen bestimmt; die rechenbretter der zweiten art aber waren mit verticalen einschnitten versehen, in welchen sich verschiebbare knöpfe befanden. von ihnen sind vier exemplare vorhanden, nemlich:

1) abacus von metall, 3,5 cm. hoch, 4,2 cm. breit, früher im besitz von M. Welser in Augsburg, ediert in M. Velseri Opp. Norimb. 1682 s. 819. 842 ff. und daraus bei Gruter s. 224 und Pignorius de servis Amstelod. 1674. 8. s. 340.

2) römischer abacus, früher im besitz von Ursinus, schlecht abgebildet bei Pignorius s. 339.

3) römischer abacus, jetzt im museum Kircherianum, abgebildet bei Garucci Bull. Neap. N. S. II 1853—54. tav. VI n. 2.




4) römischer abacus, beschrieben in Du Molinet, le cabinet de la bibliothèque de Ste. Geneviève. Paris 1692. fol. p. 23, pl. 1,

---

Rein Gallus[2] I 176. II 65. 258. Becker-Göll Gallus[3] I 191. II 100 f. — Lex. synon. notices et extraits. vol. XIII. Paris 1838 s. 133: ἄβαξ καὶ ἀβάκιον διαφέρει· ἄβαξ γάρ, ἐφ' οὗ τὰ πράγματα παρατιθέασι, ἀβάκιον δέ, ἐφ' οὗ ψηφίζουσιν. Persius 1, 131 und dazu Schol. Seneca ep. 74, 27. Cic. n. d. 2, 18, 48. Plut. Cato min. 70: ἀβάκιόν τι τῶν γεωμετρικῶν. Hieronym. in Ezech. 4, ed. Colon. 1616. fol. vol. IV s. 339 G =

jetzt im cabinet des antiques in Paris (dictionnaire de l'académie des beaux-arts. Paris 1858. 8. I s. 6).[16]

Juvenals stelle (9, 40):

> Computat ac cevet: ponatur **calculus**, adsint
> cum tabula pueri: numera sestertia quinque.

belehrt uns, dasz der abacus oder die **tabula** zunächst dazu bestimmt war, um darauf mit rechensteinen, **calculi**, zu rechnen. die operation war ziemlich einfach, und der abacus bedurfte für kleinere zahlen keiner besonderen einrichtung. Göll hat in seinen culturbildern aus Hellas und Rom (I³, s. 7) die höchst plausibel klingende vermutung ausgesprochen, dasz das heutige russische rechenbrett, auf welchem je neun runde steinchen auf horizontal laufenden drähten sich bewegen und von oben nach unten nach decimalstellen an geltung wachsen, von den Oströmern zugleich mit der griechischen schrift nach Ruszland gewandert sei. die vorhandenen vier rechenbretter hatten nicht horizontale, sondern verticale einschnitte, in denen sich verschiebbare knöpfe befanden. es sind im ganzen 17 einschnitte; von denen acht längere und acht kürzere einander gegenüber stehen und mit einander correspondieren. in sieben längeren einschnitten laufen je vier knöpfe mit beweglichen stiften, während sich in den gegenüberstehenden kürzeren nur ein knopf befindet; die achte reihe hat fünf und einen, die neunte, wo der kürzere einschnitt fehlt, wieder vier knöpfe. die einschnittreihen bezeichnen die decimalstellen; die einzelnen knöpfe in den kürzeren einschnitten stehen stets für die römische V, so dasz also die ganze einrichtung den römischen zahlzeichen entspricht (V und VIII), im principe aber von dem russischen rechenbrett nicht abweicht. der achte und neunte einschnitt diente zur berechnung der brüche, welche nach dem duodecimalsystem berechnet wurden.[17]

Als etwa seit der zeit des zweiten punischen krieges zu den elementaren lehrobjecten zuerst in einzelnen familien[18], sodann immer

---

V s. 44 Vallars: πλίνθιον, quem nos laterculum et abacum appellare possumus. in cuius pulvere solent geometrae γραμμάς i. e. lineas radiosque describere. Juven. 9, 40. Mus. Capitol. IV tav. 20. Righetti descrizione del Campidoglio II tav. 311, vgl. Böttiger kl. schr. III. taf. I 1. über **römische abaci** handeln Pignorius de servis Amstelod. 1674. s. 336 ff. Garucci Bull. Nap. n. s. II. 1853—1854. s. 93—96. über **griechische abaci** von entsprechender einrichtung s. Rangabé, Letronne u. Vincent in revue archéol. année III s. 295—308. 401—405. Böckh in Gerhard arch. zeitg. 1847. nr. 3, s. 42 ff. über die abbildung eines **etrusk. abacus** auf einer gemme Müller Etr. II s. 318. Arneth monumente des k. k. münz- und antikencabinets. Wien 1849. fol. tab. XIX.

[16] die zahlen, welche zur bezeichnung der columnen dienen, hat Garucci tav. VI n. 5 wiederholt.

[17] Becker-Göll, Gallus³ II 100 f. über abacusrechnen: Trentlein intorno al alcuni scritti inediti relativi al calcolo dell' abaco in Boncampagni, bullet. X 1877 s. 589—647.

[18] von Livius Salinator und seinem hauslehrer Livius Andronicus haben wir oben schon gehört, vgl. Sueton. ap. Hieronym. chron. Ol.

allgemeiner der unterricht des grammaticus oder litteratus, d. h. des griechischen sprachlehrers[19], hinzutrat, da war dies nicht blosz eine erweiterung des bis dahin sehr beschränkten kreises der gegenstände des schulunterrichtes, sondern die einführung eines vollkommen neuen pädagogischen principes, welches statt der notdürftigen vorbildung für das praktische leben die idealen erziehungszwecke der Griechen zur basis hatte.[20] während der alte Cato von den alten Römern noch sagen konnte (ap. Gell. 11, 2): poeticae artis honos non erat. si quis in ea re studebat aut sese ad convivia adplicabat, grassator vocabatur, so bildete nunmehr die erklärung eines griechischen dichters geradezu den mittelpunkt des neuen unterrichts; Homer ward bei den Römern das schulbuch wie bei den Griechen und blieb es immer.[21] daneben fing man an, den unterricht auch lateinisch zu geben, denn die griechischen grammatiker, welche am ende der republik in Rom lehrten, verstanden und schrieben lateinisch, wie L. Ateius Philologus, der in Athen geboren war, aber von Asinius Pollio ein nobilis grammaticus Latinus genannt wird (Suet. de gr. 10), und M. Antonius Gnipho, der bei Suet. de gr. 7 'non minus Graece quam Latine doctus' heiszt; und noch in der kaiserzeit gibt es lehrer, die sich blosz als grammatici bezeichnen, vgl. Orelli 1200. es trennte sich also der beruf der grammatici Graeci, wie sie sich selbst auch in inschriften nennen[22], und der grammatici Latini[23], welche als lese- und lehrstoff des Livius Andronicus lateinische Odyssee (Hor. epist. 2, 1, 69), Terentius (Quinctil. 1, 8, 11), später Vergilius (Quinct. 1, 8, 5. Suet. de gr. 16. Augustin. c. d. 1, 3. Juven. 7, 227. Macrob. sat. 1, 24, 5), Horatius (Quinct. 1, 8, 5. Juven. 7, 227) und einzelne neuere dichter einführten (Mart. 8, 3, 15). von der lectüre der prosaiker scheint man im ganzen in der schule abgesehen zu haben.[24]

Es würde uns hier zu weit führen, wollten wir in gleicher weise den ganzen unterricht in seinen einzelheiten verfolgen; auch ist die

148, 2. auch Ennius war lehrer, Suet. de gr. 1. Aemilius Paullus liesz sich den philosophen Metrodorus aus Athen als lehrer seiner kinder kommen, Plin. 35, 135. etwa um 150 (604 d. st.) beginnen dann die schulen der grammatici, Suet. de gr. 2 ff.

[19] Suet. de gr. 1, 4. der erste griechische grammatiker, welcher in Rom vorträge — ἀκροάσεις — hielt, war nach Suet. de gr. 2 Krates von Mallos, der zeitgenosse des Aristarch, dessen aufenthalt in Rom Clinton F. Hell. III s. 90 in das jahr 157 (597 der stadt) setzt.

[20] Cic. de or. 3, 15, 58. id. Tusc. 2, 11, 27. 3, 2, 3. Scipio ap. Cic. rep. 1, 18, 30. Seneca ep. 88, 20 ff.

[21] Quinct. inst. 1, 8, 5. Plin. ep. 2, 14, 2. Hor. epist. 2, 2, 41. vgl. besonders Marquardt, privatl. I 103 ff., dessen musterhafter schilderung wir hier folgen.

[22] Orelli 1198. 1199. 4953.

[23] ein solcher kommt vor in Comum (Orelli 1197), in Verona (CIL. V 3433); Ausonius verewigt im zehnten gedicht seiner professores 6 grammatici Latini Burdigalenses.

[24] Marqu. privatl. I 104 anm. 9 gegen Bernhardi gesch. d. röm. litt. fünfte ausg. s. 62 anm. 40.

ganze methode ja nicht gerade direct vom griechischen einflusz herzuschreiben. — Geschickte grammatiker zogen, namentlich so lange es keine rhetorenschule gab, einen cursus der rhetorik in den unterricht, gaben überhaupt demselben eine encyclopädische richtung, die dann selbstverständlich den wissenschaftlichen charakter entbehrte, wie man daraus ersieht, dasz auch mädchen entweder im hause oder, wenn es dazu an gelegenheit fehlte, in der schule, zuweilen mit den knaben zusammen, diesen unterricht erhielten.[25] für wissenschaftliche fachbildung, z. b. in philosophie und jurisprudenz, gab es in Rom keine lehranstalt; was dagegen für die, welche sich einer politischen thätigkeit zu widmen beabsichtigten, als wirkliches bedürfnis anerkannt wurde, war die fortgesetzte übung in der redekunst, und für diesen zweck entstanden noch im laufe der republik die rhetorenschulen, welche nunmehr die höchste stufe der römischen erziehung repräsentierten. die rhetorenschulen waren, wie die grammatikerschulen, ursprünglich ausschlieszlich griechische, und die versuche, welche seit der jugendzeit Ciceros lateinische rhetoren, wie Plotius und später Blandus und Cestius machten, die griechischen übungen durch lateinische zu ersetzen, fanden weder bei dem staate noch bei dem einzelnen beifall.[26]

Somit war der gesamte schulunterricht in drei stufen, den elementaren, den grammatischen und den rhetorischen unterricht, zerlegt und auf allen drei stufen auf griechische muster angewiesen. um daher für diesen griechischen unterricht die knaben und zuweilen auch die mädchen bequem vorzubereiten, hielt man es für zweckmäszig, die kinder gleich von anfang an, wie schon erwähnt, griechisch sprechen zu lassen, ein umstand, der die gräcisierung der häuslichen erziehung zum teil zu entschuldigen vermag. damit erklärt sich auch Quinctilianus (1, 1, 12) einverstanden; in diesem falle gab gleich den ersten unterricht ein magister Graecus litterator[27]; im anderen falle lernten die kinder in der schule griechisch sprechen. über die dabei befolgte methode geben die sogenannten colloquia scholastica aufschlusz, die man im Londoner Thesaurus Ling. Gr. IX s. 423—433, in Dosithei magistri interpretamenta ed. Böcking. Bonnae 1832. s. 89 ff. und M. Haupt opuscula II s. 508 ff. findet.

Statt des familiengliedes oder des alten sklaven oder freigelassenen, den man ehedem dem kinde als custos, d. h. als beständigen begleiter gab[28], fungierte nun ein griechischer paedagogus[29], dessen name aber erst in der letzten zeit der republik vor-

[25] Hor. sat. 1, 10, 91. Mart. 8, 3, 16. Sal, Cat. 25. Plin. ep. 5, 16. Suet. de gr. 16. Senec. ad Helv. 17, 3. vgl. Friedl. sitteng. I⁴ 443.

[26] Cicero ap. Suet. de rhet. 2. Senec. contr. 2 s. 116, 18 Bursian. Suet. fr. s. 272 Roth. Gell. 15, 11, 2. Cic. de or. 3, 24, 93. Tac. dial. 35.

[27] Capitolin. Maximin. iun. 1.

[28] Tac. dial. 28. Quinct. 1, 2, 5. Hor. sat. 1, 6, 81. Verg. A. 5, 546. Liv. 3, 44, 7.

[29] oder eine griechische sklavin, Tac. dial. 29. id. Germ. 20.

kommt, wenn schon die einrichtung ebenso alt als die sitte ist, die kinder von anfang an griechisch sprechen zu lassen. einen paedagogus, der auch so genannt wird, hat Antonius (Dio Cass. 46, 5), Octavian (ebd. 48, 33), Gaius Caesar (Suet. Oct. 67); später kommen sie oft vor, z. b. Suet. Oct. 44. id. Claud. 2. id. Nero 36 u. ö. Orelli 716. 2879. 2880. 4850. sie begleiten den knaben in die schule und bleiben darin anwesend (Appian. b. c. 4, 30. Suet. de gr. 23), sie erinnern ihn bei allen gelegenheiten: sic incede, sic cena! (Sen. ep. 94, 8, 9. vgl. id. ep. 11, 9. 25, 6 und 89, 13), vor allem aber müssen sie ihn richtig sprechen lehren und zwar griechisch (Quinct. 1, 1, 11. 12). ihr amt dauert, bis der knabe die toga virilis erhält (Appian. b. c. 4, 30. Stat. silv. 5, 2, 68. vgl. Plut. de lib. educ. c. 7).

(schlusz folgt.)

Holzminden. Günther Alexander Saalfeld.

## 42.

Johann Amos Comenius als theolog. ein beitrag zur Comenius-litteratur von dr. H. F. von Criegern, subdiaconus zu St. Thomae in Leipzig. Leipzig und Heidelberg, Wintersche verlagshandlung. 1881. 396 s.

Obschon der titel des oben bezeichneten buches einen rein theologischen inhalt vermuten läszt, so erscheint es doch nicht als unberechtigt, in dieser zeitschrift eine kurze anzeige dieses werkes über Comenius als theologen zu geben. einerseits nemlich sind die lebensereignisse, anderseits die pädagogischen anschauungen des Comenius in die darstellung hineingezogen worden, wodurch das buch zwar seinen streng geschlossenen, einheitlichen charakter verliert, indesz unsere kenntnis des lebens und der pädagogischen bedeutung des Comenius mehrfach gefördert wird. gleich in den beiden ersten capiteln des buches findet sich eine abschweifung von dem auf dem titel bezeichneten thema, es ist in denselben ein überblick über das leben und wirken des groszen mannes enthalten und wenn auch der besondere wert dieser capitel dem ref. in den beiträgen zur geschichte der böhmisch-mährischen brüdergemeinde zu bestehen scheint, so ist doch mehrfach auch eine willkommene ergänzung der Comeniusbiographie von Franz Zoubek gegeben. hierauf folgt nun die behandlung des Comenius als theologen und diese ist in der weise geteilt, dasz in cap. 3 Comenius als theologischer schriftsteller und prediger, in cap. 4 die theologie desselben und in cap. 5 und 6 der theologische charakter seiner unterrichts- und seiner wissenschaftslehre besprochen wird. sehr richtig hebt der verf. im vorwort her-

vor, dasz, wer den Comenius in seiner vollen pädagogischen bedeutung erfassen will, dessen theologische anschauungen nicht unbeachtet lassen darf, denn eben von seinem theologischen standpunkte aus erkannte Comenius die notwendigkeit einer umgestaltung des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens, welche er in einem umfange und mit einer consequenz wie kaum éiner vor und nach ihm durchgeführt hat. obgleich v. Cr. an mehreren stellen (s. IV 58) es ausspricht, dasz Comenius, der sich so ziemlich auf allen gebieten der theologischen wissenschaft versucht hat, doch auf keinem derselben etwas selbständiges, die wissenschaft förderndes geleistet hat, so hat diese ansicht ihm keineswegs die lust und liebe zur behandlung des gegenstandes geschmälert, sondern er hat dem Comenius als theologen eine ausführliche, liebevolle und anerkennende darstellung gewidmet und so ein reiches material zur beurteilung des Comenius nach dieser richtung hin geboten; an vielen stellen, und besonders in cap. 5, hat er auch die pädagogischen grundsätze des Comenius berührt und in cap. 7 die quellen der lehrmeinungen desselben nachgewiesen. da ist es denn als ein besonderes verdienst des verf. anzuerkennen, dasz er nachweist, einen wie groszen einflusz auf Comenius der würtemberger theolog Johann Valentin Andreae ausgeübt hat. Andreae und Comenius haben in ihren lebensschicksalen, anschauungen und bestrebungen auszerordentlich vieles gemeinsam (s. 335. 360), vor allem den grundgedanken, 'dasz alle erziehung eine christliche sein müsse, dasz nicht nur der unterricht im worte gottes allem andern vorangehe, sondern auch der unterricht in mathematik, natur- und weltgeschichte dem aufbau des gottesreiches dienen und dasz die leitung der schule in den händen der kirche sein müsse' (s. 360). beide streben nach einer einfacheren, leichteren lehrmethode, berücksichtigen mehr noch, als dies früher geschehen war, die realien, verlangen gute lehrbücher und klagen über die schlechten lehrer ihrer zeit. beide halten die andauernde beschäftigung mit den heidnischen schriftstellern für schädlich und wollen daher die lectüre der alten classiker aus der schule verbannt wissen. bei diesen lehrmeinungen gebührt dem Andreae der ruhm der priorität. dies weist v. Cr. sehr eingehend nach, indem er eine reihe von stellen aus Andreaeschen schriften (Menippos, Theophilos, Peregrini in patria errores, civis christianus u. a.) und solchen des Comenius (didactica magna, labyrinth der welt u. a.) wiedergibt und mit einander vergleicht. daraus geht recht deutlich hervor, dasz Comenius an vielen stellen den Andreae, auch ohne ihn zu nennen (vgl. s. 284. 344. 361), fast wörtlich ausschreibt, an vielen sich ihm wenigstens sehr eng anschlieszt; dasz z. b. der von Comenius in der didactica magna cap. 25 ausgeführte gedanke, die heidnischen schriftsteller übten einen schädlichen einflusz auf die jugend aus, das ursprüngliche geistige eigentum des Andreae (im Theophilus) ist (vgl. s. 251. 351). freilich hätte der verf. hier hinzufügen müssen, dasz Comenius seine ansicht hinsichtlich der lectüre der classiker

wiederholt gewechselt hat und schlieszlich zu seiner ersten meinung zurückgekehrt ist. in engem anschlusz an den Theophilus des Andreae verwirft Comenius in der didactica magna das lesen der alten schriftsteller ganz entschieden, in der später verfaszten schrift methodus linguarum novissima (in cap. 17 methodi linguarum novissimae ad Authorum Latinorum lectionem accommodatio) erklärt er, Latinitatis fontem unicum Authores esse, und hält es für notwendig, dasz, wer zu einer lebendigen und thätigen beredsamkeit gelangen (ad vivam et actuosam eloquentiam Latinam penetrare) wolle, nach durchnahme des atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens zu den lateinischen schriftstellern übergehe und sich mit ihnen sorgfältig beschäftige. wenn er auch nicht verschweigt, dasz mancher wohl aus Terenz, Plautus, Ovid und andern dichtern unflätigkeit, aus Cicero ehrgeiz, selbstsucht und stolzes wesen, aus andern anderes schlechte lerne, und sich der ansicht Hemmings anschlieszt, dasz, wer sein ganzes leben auf die heidnischen schriftsteller verwende, am ende selbst ein heide werde, so fordert er doch ganz bestimmt die lectüre der classiker mit den worten: nec vera et solida eruditio vel elegantia unquam constare potest illi, qui non ex historicis, oratoribus, poetis, philosophis, theologis, medicis, iure consultis principes saltem legerit et relegerit (Opp. didact. II, 199 ff.). und wie hätte auch der mann eine andere meinung hegen können, der so dringend das gründliche erlernen der lateinischen sprache verlangt! das alte bedenken jedoch, welches derselbe gegen die lectüre der classiker hatte, weil diese dem glauben und der sittlichkeit der schüler schadeten, kehrte ihm in späterer zeit wieder und er nahm alle concessionen, zu denen er sich in der methodus linguarum novissima verstanden hatte, zurück. er that dies in einer seiner letzten pädagogischen schriften, ventilabrum sapientiae sive sua retractandi ars (Opp. didact. IV, 41 ff.), aus welcher die hierauf bezügliche, höchst merkwürdige stelle hier einen platz finden möge: capite XXV (sc. didacticae magnae) offensum iri metuo complures, qui scholis animam suam, Terentios, Marones, Catullos etc. eripi clamabunt. sed non moveor. ego quid scholis christianis (quarum anima sapientia Dei [et] Christus esse debet) maxime ex usu esset, monui: si tamen gentilium scripta retineri e re videatur, qua id prudentia fieri posset non reticens, § 21 et 22. fateor autem, inter ista relegendum exarsisse cor meum ad non cessandum Zelare pro Deo et animarum salute: dum me recentissima iterum terrent exempla eorum (etiam de sublimi Regum et Reginarum ordine), qui gentilium librorum inescati illecebris eo, ut Evangelii Christi simplicitatem fastidirent, tandemque et desererent, prolapsi sunt. offenbar sagte sich Comenius in der späteren zeit, dasz er von seinem streng theologischen standpunkte aus früher zu weit gegangen war. aus dem zuletzt erörterten ergibt sich, dasz Comenius, wenn er auch aus den werken anderer schöpfte, sich doch sein selbständiges urteil bewahrte und sich gegebenen falls nicht scheute, meinungen anderer, denen er sich früher

angeschlossen hatte, wieder aufzugeben: daher wird auch der ruhm des Comenius um solcher entlehnungen willen nicht wesentlich beeinträchtigt. einen so durchgreifenden, so sehr im einzelnen nachweisbaren einflusz wie Andreae hat kein anderer theolog und philosoph des 16n und 17n jahrhunderts auf Comenius ausgeübt und darum hebt v. Cr. mit recht hervor, dasz die geschichte der pädagogik die pflicht habe, ersterem einen noch weit ehrenvolleren platz anzuweisen, als es bisher geschehen sei (s. 337. 361).

Im vorstehenden sind aus den pädagogischen partien des in rede stehenden werkes einige punkte hervorgehoben und ergänzungen gegeben worden. eine angenehme pflicht ist es, auf einige der besonderen vorzüge des buches aufmerksam zu machen. das ganze ist mit groszem fleisz und gründlicher gewissenhaftigkeit, mit liebevoller hingabe an den stoff ausgearbeitet, zeugt von einer groszen belesenheit in der einschlägigen litteratur und erhält besonders noch dadurch wert, dasz der verf., als der tschechischen sprache mächtig, vieles dem deutschen sonst unerreichbare verwertet hat. es ist die ansicht des ref., dasz durch das v. Criegernsche buch eine lücke in der Comeniuslitteratur ausgefüllt ist. — Zum schlusz mag noch auf einige wenige ungenauigkeiten kurz eingegangen werden. die schrift Hossbachs über J. V. Andreae ist nicht, wie s. 338 angegeben, zuletzt 1849, sondern nur einmal, im jahre 1819, herausgegeben worden. der zweite und dritte dialog des Theophilus von Andreae ist nicht von Pfaff, wie s. 337 steht, sondern von Karl Theodor Pabst verfaszt. in bezug auf die druckjahre einiger s. 344 aufgeführten schriften Andreaes weicht Hossbach (s. 157) ab von den angaben des ungenannten verfassers der schrift: J. V. Andreaes dichtungen zur beherzigung unseres zeitalters; da v. Cr. die angaben des 'ungenannten verfassers' wiedergibt, so war zu begründen, weshalb diese den vorzug vor denen Hossbachs verdienen. ist nicht die ebenfalls s. 344 angeführte schrift Andreaes, Christianopolis 1616, dieselbe wie rei publicae Christianopolitana descriptio 1619? unter den druckfehlern soll nur suspensisse auf s. 337 erwähnt werden, es finden sich deren im ganzen sehr wenige.

Leipzig. Richard Sachse.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY

## 43.

## BEMERKUNGEN ZU DEN NEUEN LEHRPLÄNEN FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN PREUSZENS.

Unter dem 31 märz d. j. ist eine lang erwartete ministerialverfügung doch plötzlich und überraschend erschienen, welche das ganze mittelschulwesen des preuszischen staates neu regelt, der schulpraxis eine menge neuer didaktischer und pädagogischer aufgaben stellt und mithin auch den fachblättern die pflicht eingehenderer würdigung auferlegt. die lehrpläne, welche die verfügung ins leben ruft, erstrecken sich auf alle schulorganisationen, welche zwischen den volksschulen und den hochschulen liegen, mit ausnahme der eigentlichen fachschulen: sie unterscheiden gymnasien, realgymnasien mit ihren trabanten, den progymnasien und realprogymnasien — oberrealschulen, realschulen und höhere bürgerschulen, und sie geben den letzteren zum erstenmale eine gleichmäszige einrichtung.

Zunächst ist die definitive constituierung dieser letztgenannten wichtigen schulen mit freuden zu begrüszen. ihr cursus ist 6jährig und enthält kein latein: diese schule ist mithin für diejenigen kreise bestimmt, welche man vorzugsweise als die erwerbenden bezeichnen kann, und sie ist beherscht von dem princip unmittelbarer vorbereitung für die praxis des lebens. sie orientiert ihre schüler in einigen wichtigen wissensgebieten, vermittelt ihnen neben der handhabung der eignen sprache die kenntnis der beiden wichtigsten sprachen modernen verkehrslebens und gibt ihnen in geschichte, geographie, naturkunde usw. diejenigen kenntnisse mit, ohne welche auch der handwerker und gewerbetreibende mittleren standes heute nicht mehr sein kann und sein soll; sie verzichtet aber von vorn herein auf den wissenschaftlichen charakter im strengen sinn — sie

will nicht studieren lehren wie diejenigen anstalten, welche man als wissenschaftliche vorbereitungsschulen zu bezeichnen pflegt. der lehrplan der bürgerschule ist durch deren unzweideutigen zweck und charakter klar vorgezeichnet, und er erscheint uns in der verfügung diesem zweck und charakter verständig angepasst, so dasz er der ihm beigefügten erläuterungen kaum bedarf — die gleichwohl nicht überflüssig sind, weil manchmal sehr vernünftige regulative sehr unvernünftig ausgeführt werden. diese lateinlosen bürgerschulen sind uns die eigentlichen realschulen, 'die realschule', und wir freuen uns schon darüber, dasz wir einer zeit entgegengehen, wo man sich über diesen letztern ausdruck wieder versteht, während man seither, wo in der discussion der name realschule gebraucht wurde, sich immer erst fragen muste, in welcher seiner gestalten — ob als realschule erster oder zweiter ordnung, als höhere bürgerschule, gewerbeschule, realparallelclassen oder als 'realschule an sich' — dieser Proteus gemeint sei. man musz diesen schulen, der wiederhergestellten eigentlichen und ursprünglichen realschule, alles gedeihen wünschen und darf ein solches gedeihen auch mit sicherheit erwarten, wenn ihre lehrercollgien und patrone sich resignieren, nützliche schulen zu sein, und nicht darauf aus sind, vornehme schulen werden zu wollen. dazu gehört denn freilich, dasz auch die eltern sich resignieren, nicht invita Minerva einen knaben das gymnasium besuchen zu lassen, bei welchem sich herausgestellt hat oder sicher zu erwarten ist, dasz für ihn zwei resp. drei fremde sprachen in der streng wissenschaftlichen behandlung, wie das gymnasium sie verlangen musz, eine zu starke belastung sind. wie unwirtschaftlich vielfach hier geistige kräfte vergeudet werden, weisz jeder gymnasiallehrer und director. schüler, welche mit 16 jahren nützliche glieder der menschlichen gesellschaft hätten sein können, wenn man ihnen zugemutet hätte, was sie wirklich tragen konnten, haben mühsam und ohne gewinn sich durch die classen des gymnasiums oder der realschule erster ordnung hindurchgedrückt, um mit 20 jahren endlich das berühmte zeugnis für den einjährigen dienst — auch dies häufig nur um gottes willen — zu bekommen,

opfer fallen hier,
weder lamm noch stier,
aber menschenopfer unerhört.

aus dem kreise unserer nächsten erfahrungen glauben wir schon feststellen zu können, dasz die zahl der eltern im zunehmen begriffen ist, welche nicht mehr in erster linie fragen, wo die schule für hübscher leute kinder ist, sondern welches die den zufällig nur mäszigen fähigkeiten ihres sohnes angemessene schuleinrichtung sei. freilich dauert es bekanntlich am längsten bis den menschen das selbstverständliche einleuchtet. die fälle sind nicht selten gewesen und sie werden auch noch nicht so bald aufhören, in denen väter, welche selbst keine andere schule als eine bürgerschule besucht

hatten, es sehr übel aufnahmen, wenn man ihnen riet, ihre söhne, mit denen es auf dem gymnasium nicht recht vorwärts gieng, der bürgerschule zu übergeben: sie waren verblüfft, wenn man sie fragte, ob es denn so schlimm wäre, wenn aus ihren söhnen geachtete bürger würden wie sie selber seien.

Mit diesen bürgerschulen also und ihrer definitiven organisation ist einem klaren bedürfnis zweckmäszig genügt: weit schwieriger, naturgemäsz, gestaltet sich die frage, wie den weit minder einfachen bedürfnissen derjenigen gesellschaftsclassen, die man die leitenden zu nennen sich gewöhnt hat, genügt werden kann und wie ihnen durch die neuen lehrpläne genügt worden ist. hier haben sich bekanntlich drei verschiedene anstalten herausgebildet — gymnasien, realschulen mit latein und anstalten, welche den anspruch erheben, ohne latein aber wie jene zuerstgenannten in längerer zeitdauer eine wirklich wissenschaftliche bildung zu vermitteln — gewerbeschulen oder was immer für namen sie seither getragen haben. hier bringt nun der neue organisationsplan insofern eine änderung, als er zwei gymnasialanstalten schafft oder setzt — ein gymnasium schlechtweg und ein realgymnasium, und daneben eine anstalt, welche er oberrealschule getauft hat und der wir, wie der bürgerschule, einige worte widmen müssen — nicht um ihren unterrichtsplan zu kritisieren, wozu uns die sicherheit eigner erfahrung mangelt, sondern nur um uns die wirkung zu vergegenwärtigen, welche diese, in dieser form neue, schule auf die wirksamkeit der älteren organisationen wahrscheinlicher weise ausüben wird. der cursus ist wie bei diesen ein 9jähriger; die abiturientenprüfung wird in völlig analoger weise behandelt wie bei den beiden 'gymnasien'; der unterscheidende punkt ist der wegfall des lateinischen. mit anderen worten: die wissenschaftliche bildung, welche diese anstalten ihren schülern vermitteln, trägt nicht den historischen charakter. französisch, englisch, mathematik, in den oberen classen physik und chemie, sind hier die beherschenden fächer, und dasz der wissenschaftliche charakter des unterrichts an diesen anstalten von vorn herein ein völlig anderer sein wird, als bei den anstalten mit latein, geschweige mit latein und griechisch, das ist klar: indes ihm darum den wissenschaftlichen charakter absprechen zu wollen, würde sehr verkehrt sein. es ist diesen anstalten ein sehr ernsthaftes ziel gesetzt, und den fächern, welche für dieses ziel heranbilden sollen, ist reichliche zeit zu gründlicher behandlung zugemessen; es wird sich, denken wir, bei den schülern dieser oberrealschulen bald eine gewisse tradition herausbilden, wie sie bei den gymnasien — den schülern ihrer oberen classen mindestens — sich zeigt, welche den schülern, und zwar mit gröszerem nachdruck als der einzelne lehrer es vermöchte, die wahrheit nahelegt, dasz wer die theorie nicht ehrt, der praxis nicht wert ist. sehr zahlreich, möchten wir vermuten, werden diese schulen nicht sein. in den gröszeren städten oder den grösten städten werden solche sich

finden, sie werden weder das gymnasium verdrängen, noch werden sie je so zahlreich werden, als die seitherigen realschulen erster ordnung. die lehrer für diese anstalten werden sehr tüchtig — sie werden zum teil specialitäten in ihrem fach sein müssen, wenn diese schulen wirklich den charakter wissenschaftlicher anstalten tragen und behaupten sollen: — und mag mir der sieger von Sadowa, der schulmeister, der dort gesiegt haben soll, meine ich — verzeihen, aber wir haben in der that nicht so viele über das mittelmasz hinausgehende 'lehrkräfte', als wir auf dem papier vorauszusetzen pflegen. diese schule ist zum teil noch experiment: sie wird vorzugsweise für solche schüler aus den mittleren und höheren gesellschaftsclassen bestimmt und von solchen gesucht sein, bei denen die begabung von vorn herein nach der praktischen seite geht, die mehr oder früher mit dem auge als mit dem verstande lernen, und denen man seither im gegensatz zu dem gymnasium die realschule erster ordnung eben darum empfohlen hat, weil diese darauf angelegt sei, ihre schüler vor allem beobachten zu lehren. für den augenblick werden diese anstalten, welche zum teil mit der liquidation ihrer vergangenheit zu thun haben, mit groszen schwierigkeiten zu kämpfen haben: indes scheinen uns die fundamente ihrer organisation gesund, und so kann man hoffen, dasz die schwierigkeiten überwunden werden. diese oberrealschulen halten sich, nach der organisation vom 31 märz, durchaus in der richtung dessen, was realschulen überhaupt ursprünglich haben sein wollen, ehe die unglückliche organisation aufkam, welche bis zu diesem termin realschule erster ordnung hiesz: es ist uns deshalb aufgefallen, dasz in der verfügung, die wir besprechen, unter I der lehrplan für gymnasien (und progymnasien) für sich aufgestellt und erörtert wird — während unter II die lehrpläne für realgymnasien und oberrealschulen nur mit unterscheidung von A B zusammengenommen, auch in den 'erläuterungen' zusammen, je an seinem orte natürlich mit hervorhebung des unterscheidenden, abgehandelt werden. die ansicht scheint demnach zu sein, dasz realgymnasium und oberrealschule sich näher stehen, innerlich verwandter seien, als gymnasium und realgymnasium: nach den einzelheiten ihrer organisation können wir dies nicht finden. davon sogleich: im übrigen gibt es hier noch realprogymnasien, welche sich zum realgymnasium verhalten wie das progymnasium zum gymnasium — sowie anstalten, welche analog sich zur oberrealschule verhalten und welche man realschulen schlechtweg nennt, weil man freilich der sprache, welche mit dem namen realprogymnasium schon an der grenze ihrer leistungsfähigkeit angelangt sein dürfte, nicht eine oberprorealschule oder prooberrealschule hat zumuten können.

Sehr einschneidend sind die änderungen im lehrplan des seitherigen gymnasiums und der seitherigen realschule erster ordnung. finis mundi: es gibt keine realschule erster ordnung mehr. der lieblingswunsch eifriger vorkämpfer der seitherigen real-

schule erster ordnung, ihre anstalten als realgymnasien bezeichnet zu sehen, ist erfüllt. ob sie sich zu diesem siege glück wünschen können, wird sich in diesem augenblicke noch nicht sagen lassen. die verfügung scheint, wie eben bemerkt, zwei realschulen anzunehmen — das realgymnasium und die oberrealschule: es gibt aber vielmehr jetzt zwei gymnasien, das realgymnasium und das gymnasium schlechtweg, und wenn wir die neuen lehrpläne für die letzteren beiden anstalten vergleichen, sind wir geneigt, einfach zu sagen, es gibt künftighin gymnasien mit griechisch und gymnasien ohne griechisch.

Zunächst nun sind gymnasium und realgymnasium in den drei unteren classen so weit sich angenähert worden, dasz während dieser zeit, also bis zur versetzung nach untertertia, der übergang von einer dieser anstalten zur andern unbedenklich ist, wie dies auch die verfügung ausdrücklich ausspricht: dieser praktische grund ist bei der feststellung des lehrplans offenbar und mit recht von groszem einflusz gewesen. und man verzeihe uns die dumme frage: warum hat man denn den unterricht in diesen drei oder wenigstens in den zwei unteren classen nicht ganz identisch gemacht? religion, geschichte und geographie, naturkunde, schreiben, zeichnen sind identisch: deutsch VI 3 st. g., 3 r.; V 2, 3; IV 2, 3; — lateinisch VI 9 (g.), 8 (r.); V 9, 7; IV 9, 7; — französisch V 4 (g.), 5 (r.); IV 5, 5; rechnen VI 4 (g.), 5 (r.); V 4, 4; IV 4, 5: der unterschied scheint in der that ganz unerheblich — sehr viel unerheblicher, als der unterschied zwischen den unteren classen des realgymnasiums und der oberrealschule, bei welchen der über tritt von der einen zur andern anstalt schon nach absolvierung der sexta nicht ohne opfer und grosze schwierigkeiten bewerkstelligt werden kann. und wir müssen gestehen, dasz selbst für die besonderen zwecke des realgymnasiums uns der gymnasiallehrplan mit seinem stärkern latein in den unteren classen richtiger erscheint, wenn ja doch s. 33 der erläuterungen ausdrücklich gesagt wird, 'die aufgabe durch den grammatischen unterricht in einer fremden sprache die grundlagen sprachlich-formaler bildung bei den schülern herzustellen, ist an den realgymnasien im wesentlichen durch den lateinischen unterricht zu erfüllen': auch sehen wir angesichts der spätern aufgabe des realgymnasiums nicht ein, weshalb die grundlagen sprachlich-formaler bildung — ein ausdruck, mit welchem für uns übrigens die specifische aufgabe des lateinischen unterrichts ganz und gar nicht erschöpft ist — weniger breit und tief gelegt werden sollten, als im gymnasium.

Bedeutender sind die änderungen in den höheren classen. das lateinische ist vermehrt in III um 1 (6), in II um 1 (5), in I um 2 wochenstunden (5), so dasz der gesamtunterricht in diesem fache von 1660 stunden der seitherigen realschule erster ordnung auf 2160 stunden erhöht ist.

Die kosten hat wesentlich die mathematik bestritten, welche

in IV und III, und da an vielen realschulen erster ordnung auch in II und I 6 stunden mathematik angesetzt waren, auch in II und I je eine wochenstunde eingebüszt hat. die differenz gegenüber dem gymnasium gestaltet sich jetzt so, dasz dieses in 1360, das realgymnasium in 1880 stunden mathematik und rechnen lehrt: wie das verhältnis der leistungen in beiden anstalten sich jetzt gestalten wird, bleibt abzuwarten. das französische und englische bleibt wie bisher: vom englischen aufsatz ist für das abiturientenexamen abstand genommen, was uns als ein fortschritt erscheint, wogegen im französischen ein aufsatz und ein scriptum verlangt wird. im allgemeinen möchten wir glauben, dasz die verstärkung des lateinunterrichts den leistungen im französischen und englischen, namentlich der sicherheit im übersetzen und verständnis der schriftsteller zu gute kommen werde; und dies würde noch mehr der fall sein, wenn man, wie eben gesagt, sich entschlieszen könnte, den lehrplan für die drei unteren classen identisch mit dem des gymnasiums zu gestalten. die naturwissenschaftlichen fächer sind um 4 stunden geschmälert, was uns nicht als ein nachteil erscheint, da der propädeutische zweck dieses unterrichts auch so erreicht werden kann. die fähigkeit des beobachtens zu entwickeln, sollten wir denken, wird nicht schwerer, sondern leichter sein, wo die denkkraft der schüler stärker in bewegung gesetzt worden ist, und dies letztere scheint uns die angeordnete verstärkung des sprachlichen unterrichts zu bedeuten und zu bezwecken. in geschichte und geographie ist die stundenzahl dieselbe geblieben. dem in den erläuterungen bemerkten wird man zustimmen können: nur scheint uns der satz, dasz 'die vaterländische geschichte im mittelpunkte stehe und die geschichte der anderen europäischen staaten nur in betracht komme, soweit sie für die erstere von bedeutung sei', in dieser fassung gar zu radical: die geschichte von 1517—1871 für primaner — von der alten geschichte ganz abgesehen — zum mindesten ist geschichte von Europa und deutsche geschichte unter dem europäischen gesichtspunkte, nicht vaterländische geschichte. dem vaterländischen gedanken wird man beim unterrichte an einer wissenschaftlichen vorbereitungsanstalt am besten dienen, wenn man sich bestrebt, das vaterländische in seinen beziehungen und im vergleich zum fremden zu würdigen, und dazu ist doch ein freierer und höherer standpunkt nötig, als der in jenen worten bezeichnete: wobei wir, nicht den erläuterungen, wohl aber solchen, welche jenen ausdruck für einen echauffierten teutonismus auszubeuten geneigt sein möchten, gegenüber nicht verhehlen, dasz wir nicht in der lage sind, einen besondern patriotismus darin zu finden, wenn man den geschichtsunterricht, sofern er deutsche geschichte zum gegenstand hat, 'unterricht in vaterländischer geschichte' nennt, wie wir es immer als eine unnötige ziererei angesehen haben, wo man sich darin gefiel, die deutschen stunden 'unterricht in der muttersprache' zu nennen. der satz auf s. 35, dasz in secunda da,

wo der geschichtliche und geographische unterricht in éiner hand liegen, es unbenommen sei, die drei wöchentlichen stunden abwechselnd auf eins der beiden fächer zu verwenden, kann, wie wir beiläufig anmerken wollen, zu verschiedenen und möglicher weise sehr unrichtigen auffassungen führen: er wird wohl sagen wollen, dasz es dem lehrer unbenommen sei, zuweilen einen wichtigen geographischen gegenstand in 3, 5, 6, 7 stunden hintereinander abzuhandeln und während dessen den geschichtlichen unterricht cessieren zu lassen und umgekehrt.

Wer in den letzten jahrzehnten sich irgendwie mit der berühmten realschulfrage praktisch zu befassen gehabt hat, wird an dieser stelle einen augenblick stille stehen und sich seufzend fragen, ob denn nun mit dieser neuorganisation diese frage erledigt oder wenigstens so weit geführt sei, dasz diese erledigung in absehbarer zeit gehofft werden könne. er wird diese frage schwerlich bejahen dürfen, wenn er auch die verbesserungen, welche die neuen lehrpläne dem organismus der alten realschule erster ordnung bringen, nicht verkennt. bis III einschlieszlich wird dem lateinischen jeden tag eine stunde und darüber eingeräumt, und man wird wenigstens darüber beruhigt sein können, dasz nicht der lateinische unterricht, wie seither an der realschule erster ordnung geschehen, indem er mit einer gewissen notwendigkeit den schüler zum raten zwang, den wissenschaftlichen unterricht geradezu schädige. aber schon von V an tritt das französische annähernd gleich stark neben das lateinische, und von III an haben wir wieder drei sprachen mit 6, 4, 4, von II an mit 5, 4, 3 stunden nebeneinander, also wiederum kein eigentlich centrales fach, und somit die buntheit wieder so grosz wie früher. die anstalt hat aufgehört eine übelorganisierte realschule zu sein; ein gutorganisiertes gymnasium ist sie nicht geworden. es ist noch immer ein doppeltes gesetz in ihren gliedern, und dabei ist jetzt ihre annäherung an das gymnasium so stark, dasz man an ziemlich vielen orten mittlerer grösze, wo seither ein gymnasium und eine realschule erster ordnung nebeneinander bestanden haben und wo die classen beider anstalten nur mäszige frequenzziffern zeigen, stutzig werden und die gemeindevertretungen sich fragen werden, ob jetzt, wo die anstalten einander im lehrplan so nahe gerückt sind, ihre stadt sich den luxus zweier gymnasien ferner werde gönnen dürfen? dasz sie in vielen fällen zu der lösung kommen werden, ein gymnasium und daneben eine höhere bürgerschule zu halten, und dasz sie dabei in der regel die humanistische form des gymnasiums vorziehen werden, scheint uns unzweifelhaft.

Wer also 'die realschule' d. h. die seitherige realschule erster ordnung als selbstzweck betrachtet hat, und ihre erhebung zum range einer für die universitätsstudien vorbereitenden anstalt als höchsten lebenszweck sämtlicher realschulangehörigen, lehrer, curatorien usw. anzusehen gewohnt war, der wird schlieszlich von ihrer umwandlung in ein gymnasium, ein realgymnasium, aber doch immer

ein gymnasium, vielleicht wenig befriedigt sein, und es ist möglich, dasz ihm die erfahrung bevorsteht, dasz der schwerpunkt auf den zweiten teil des wortes, nicht auf den ersten, zu liegen kommen wird. wer aber nicht an namen hängt, der wird einstweilen sich freuen können, dasz die annäherung der lehrpläne, die wir auch noch vom gymnasialen standpunkte zu betrachten haben werden, zunächst wenigstens wieder eine gröszere annäherung der lehrer dieser anstalten herbeiführen wird. ich weisz nicht, wer die abgeschmackte phrase erfunden hat, dasz durch die scheidung von realschule erster ordnung und gymnasium ein 'risz durch die nation' gehe: dergleichen verkehrte übertreibungen sind des aufwandes an polemik gar nicht wert, den die realschuleiferer dagegen gerichtet haben: das aber ist allerdings wahr, dasz ein zwiespalt in der lehrerwelt war und dasz die neueinrichtungen der lehrpläne vom 31 märz geeignet sind, diesen zwiespalt zu beseitigen.

Der preis, den die gymnasien — die humanistischen — nach den neuen lehrplänen für diese annäherung zu bezahlen haben, ist sehr hoch: und wir kommen damit zu demjenigen teil der neuen ordnungen, welche das gymnasium betreffen und den wir für den wichtigsten halten, weil diese anstalten noch immer auf die leitenden classen unseres volkes den überwiegenden einflusz besitzen und noch lange besitzen werden. wir bedauern, dasz wir — und so weit unsere wahrnehmung reicht, haben wir unter gymnasiallehrern überall dieselbe anschauung gefunden — hinsichtlich der modificierung des gymnasiallehrplans die neuen ordnungen in einigen punkten für höchst bedenklich erklären müssen.

Die augenfälligste änderung ist zunächst die anordnung, nach welcher der griechische unterricht künftig in tertia anstatt wie seither in quarta beginnt und nun mit 7, 7, 7, 7, 6, 6 wochenstunden von III inf. bis I sup. betrieben werden soll. die änderung ist motiviert durch die längst beklagte und verurteilte überlastung der quarta, welche einem lebensalter, in welchem kaum zwei fremde sprachen neben einander bewältigt werden können, deren drei aufnötigte: und da nun vier jahre hindurch, in den beiden tertien und secunden, dem griechischen 7 wochenstunden gegönnt sind (unter obligatorischer trennung der unter- und obertertia), so nehmen die erläuterungen und motive an — und wir sind derselben ansicht — dasz im ganzen ebenso viel bei dem unterricht herauskommen könne, als seither: die zwei stunden verlust gegenüber der bisherigen organisation werden ausgeglichen durch ein moment, das bei didaktischen ertragsberechnungen in der regel viel zu wenig in anschlag gebracht wird: wir meinen den arbeitszins. wer vier jahre hindurch in 7 wochenstunden griechisch gelernt hat, wird am ende des cursus nicht blosz um die éine wochenstunde reicher sein als der, welcher in der gleichen zeit nur 6 stunden griechischen unterricht genossen hat, sondern auch um die zinsen der aufgewendeten mehrarbeit; denn wenn irgend etwas so sind kenntnisse ein werbendes capital. die ände-

rung schlieszt allerdings die forderung ein, dasz man mehr als bisher den schwerpunkt auf die lectüre dh., in unserm sinne, die genaue übersetzung der schriftsteller legen solle. ich weisz wohl, dasz vielfach auch der im augenblick dreister als je auftretende dilettantismus diese forderung aufstellt und wunder was mit seinem 'nur möglichst viel lesen' gesagt zu haben glaubt, gleich als wenn lectüre ohne volles und selbsterarbeitetes verständnis fruchtbar und ein volles verständnis ohne gründliche kenntnis des grammatischen möglich wäre. aber ein anderes ist es doch, ob ich mir als ziel setze, dasz der secundaner oder primaner die in der lectüre vorkommenden formen und sogenannten unregelmäszigen bildungen mit voller sicherheit erkennt und zu bestimmen weisz, oder ob ich eine virtuosität erzielen will, kraft deren er im stande ist, extempore und stans pede in uno schriftlich oder mündlich formen wie καταπληχθήτω, περιβεβληκότες usw., dutzende solcher formen rasch hintereinanderweg zu bilden — aufzusagen oder niederzuschreiben. ich habe wackere lehrer gekannt, die, weil dies in secunda schlecht gelang und weil in prima bei gelegentlicher aufforderung ein conjugations- oder declinationsexempel nicht mehr gleich fehlerlos zu tage kam, an ihren schülern und, wie es dem gewissenhaften lehrer wohl ansteht, zunächst an ihrem eignen unterricht irre wurden: wenn ich nun zusah, ob zu solcher verzweiflung grund sei, fand ich in den einschlägigen fällen doch eine wohlunterrichtete classe, die ihren Xenophon mit ganz befriedigender sicherheit, nicht tastend und ratend, sondern mit nachdenken zu übersetzen gewöhnt war und deren meiste schüler auch was an formen nicht gewöhnlichster art vorkam, richtig zu bestimmen wusten. jene extemporierübungen sind wichtig für das erste erlernen der sprache: ob sie in den höheren classen sehr fruchtbar sind, möchte ich bezweifeln: man zwinge nur — und namentlich zwinge sich der herr lehrer — genau zu übersetzen und übersetzen zu lassen, so wird die sicherheit nach und nach schon kommen. verlangt man ja doch auch im botanischen unterricht z. b. nicht, dasz der schüler in jedem augenblick im stande sein soll, die blume mit ihren staubfäden und sonstigen eigentümlichkeiten zu zeichnen, wenn er sie nur da wo man sie ihm vorlegt, wo sie in der natur — bei der lectüre der natur, wenn man sich das gleichnis gefallen lassen will — ihm vorkommt, mit sicherheit bestimmen kann.

Diese änderung des lehrplans also können wir uns gefallen lassen, und wir würden sie sogar in mancher hinsicht mit freude begrüszen, wenn sie nicht eine voraussetzung hätte, die uns unerläszlich scheint, und wenn ihr nicht eben diese voraussetzung in dem neuen lehrplan entzogen worden wäre: und zwar entzogen, müssen wir hinzusetzen, ohne dasz wir dafür einen irgendwie ausreichenden grund zu entdecken im stande wären.

Diese voraussetzung ist, dasz die basis des wissenschaftlichen unterrichts überhaupt und des wissenschaftlichen sprachunterrichts

insbesondere eine hinlängliche breite und tiefe habe. diese basis gibt dem gymnasialschüler in erster linie das lateinische. der neue lehrplan hat diesen unterricht, indem er ihn während der ersten fünf jahrescurse um je eine, im sechsten und siebenten um je zwei wochenstunden kürzt, in empfindlicher weise geschädigt und dadurch, wie man sich nicht verhehlen darf, das princip des gymnasialunterrichts selbst erschüttert.

Wir haben hier nach bestem wissen die wahrheit zu sagen und müssen es ohne umschweif thun. die preuszische unterrichtsverwaltung würde irren, wenn sie glaubte, dasz sie bei diesem punkte die mehrheit oder auch nur eine sehr erhebliche minderheit der schulmänner des gymnasiums hinter sich habe. die grosze mehrheit dieser lehrer, denken wir, war seither der ansicht, dasz die anzahl lehrstunden, welche der seitherige normalplan dem lateinischen zuweist, das minimum dessen sei, was nötig ist, wenn die schwere aufgabe, die dem lateinischen unterricht aufliegt und deren lösung zugleich seine pflicht und seine legitimation bildet, in einigermaszen befriedigender weise gelöst werden soll: sie werden sich der pflicht nicht entschlagen können, zeugnis abzulegen, dasz mit einem minus von 9 stunden, also mit 3080 gegen 3440 stunden dieses ziel sich in befriedigender weise nicht mehr erreichen läszt: denn mit den Nürnberger trichtern und den methodologisch-sublimierten kraftgesundheitspillen, welche in 6 stunden zu lehren verheiszen, was wir gewöhnlichen leute seither in 10 stunden mit mühe fertig gebracht haben, wollen wir für heute wenigstens uns nicht abgeben. man kann den pelz nicht waschen ohne ihn nasz zu machen, ist eine gemeine rede unter den menschen — ihn nasz machen ohne ihn zu waschen, das kann man wohl: wir haben aber nie gehört, dasz dies den pelzen besonders zuträglich sei.

Unsere gegner aus dem realistischen lager haben uns oft, ich weisz nicht welchen aberglaubens an die magische kraft der lateinischen sprache beschuldigt. sie sind im irrtum: wir glauben nur an die natürliche kraft einer intensiven beschäftigung mit derjenigen sprache, welche auf das culturleben der westeuropäischen völker seit 2000 jahren den grösten — nicht relativ, sondern absolut grösten — einflusz gehabt hat. wir glauben ferner, dasz diese beschäftigung mit einer unter sehr besonderen verhältnissen zu ganz besonderer klarheit und kraft ihrer ausdrucksmittel entwickelten und zu besonders tiefgreifender wirkung unter den menschen gelangten sprache nicht blosz die oftberühmte formale bildung gebe, sondern noch sehr viel mehr, nemlich historische bildung, und zwar die wirksamste von allen, weil verschiedene sprachen, eine moderne und eine schon vor 2000 jahren ausgebildete vergleichen verschiedene denkweisen, verschiedene lebens- und culturgestaltungen vergleichen heiszt — verschiedene denkweise vergleichen aber selbst zu einem sehr nachdrücklichen, und darum auch sehr lohnenden denken zwingt. wir glauben weiter, dasz wo eine solche beschäftigung lange

zeit jahraus jahrein als hauptaufgabe mit ernst, auch mehr und mehr mit dem bewustsein ihrer wichtigkeit, getrieben wird, sie mit notwendigkeit dahin führt, auf diesem einen gebiete sicherheit zu schaffen und die dämonen der unwissenschaftlichkeit — das stümpern, das raten, das halbwissen, das dilettieren und wie sie alle heiszen — zu verscheuchen, wodurch sie erfahrungsmäszig auch auf allen andern gebändigt werden: und wir glauben endlich, dasz gut ding weile haben, dasz also diesem unterricht die nötige zeit — nein, dasz ihm reichliche zeit, nicht blosz die knapp für besonders fähige köpfe ausreichende zeit — eingeräumt werden musz. der neue lehrplan, müssen wir leider sagen, behandelt die sache mit Horaz zu reden ratione ruentis acervi. der haufe betrug seither 10 stunden von sexta bis obersecunda. nun sagt der neue lehrplan 9, 9, 9, 9, 9, 8, 8 ist auch noch genug, ist auch noch ein haufe: in einiger zeit wird jemand kommen und sagen 6, 6, 6 usw. ist wohl auch noch ausreichend, man darf nur die menschliche natur ein klein wenig verändern — eine neue methode nennt man das — genug, es gilt hier um das princip selbst, dem wir uns entgegenzustellen haben, weil uns in wahrheit das gymnasium hier an einem lebensteile geschädigt erscheint.

Ich bin so frei, mir darüber ein urteil zuzutrauen, nachdem ich 16 jahre lang den lateinischen grammatischen unterricht an einer oberprima erteilt und in diesen 16 jahren etwa 12000 lateinische scripta und 3000 lateinische aufsätze von ungefähr 400 schülern durchgearbeitet habe: im allgemeinen glaube ich sagen zu dürfen bei normalen verhältnissen und durchgängig gutem willen der schüler. ich habe dabei weder die fehler noch die tugenden in der art wahrgenommen, wie sie in den öffentlichen discussionen mit der landesüblichen übertreibung und mit der unsere didactisch-pädagogischen aufstellungen neuerdings auszeichnenden unfehlbarkeit geschildert werden. ich habe bei der mehrzahl in der prima ein ernstliches bestreben, dem deutschen text gerecht zu werden, gefunden, beziehungsweise erzielen können, von zeit zu zeit bei sehr vielen noch grobe — doch mehr nachlässigkeits- als unwissenheitsfehler wider die grammatik gefunden, zugleich aber einige fähigkeit, auch schwierigere deutsche ausdrücke wie auswärtige politik, historischer klatsch, diplomatische verhandlungen usw. usw. so zu übersetzen, dasz ein leser aus Ciceros zeit verstanden hätte, was der junge barbar hat sagen wollen und was er zuweilen gar nicht übel gesagt hat: in den aufsätzen war die unbeholfenheit des ausdrucks gröszer als die so oft behauptete phrasendrescherei, die man denn doch mit einiger wirkung bekämpfen kann. grobe germanismen, auch plumpe fehler grammatikalischer art fanden sich hier in nicht ganz geringer zahl, auch viel unschmackhaftes zeug, denn geist kann man nun einmal nicht lehren, nicht eintrichtern, namentlich wenn man ihn selbst nicht hat: im allgemeinen aber habe ich auch hier, in den aufsätzen, den willen die aufgabe gut zu erledigen überwiegend

gefunden und ich brauche dem pädagogischen leser nicht zu sagen, dasz dieser wille nur da zu tage tritt, wo auch das bewustsein des könnens vorhanden ist. diesen arbeiten entsprach im wesentlichen das verständnis der classiker nach dem normalen verhältnis, wo der genügenden leistung im feld der grammatischen übungen eine gute in der lectüre, der guten dort eine recht gute hier entspricht: das vermaledeite raten konnte mit ganz wenig ausnahmen im letzten halbjahre als definitiv beseitigt gelten. ein eigentlicher überschusz aber über das im strengeren sinne genügende — also etwas was man mit wirklichem recht eleganz und leichtigkeit des ausdrucks nennen könnte, hat sich in den aufsätzen nur bei wenigen, über das mittlere masz hinaus begabten schülern gezeigt, in den scriptis etwas mehr, gelegentlich auch bei mäszig begabten: bei der ganz überwiegenden anzahl der arbeiten erkannte man noch überall die mühe, welche sie gekostet hatten. ich möchte daraus den dünkt mir unanfechtbaren schlusz ziehen, dasz die auf dieses fach bis jetzt verwendete zeit eben ausreicht, um dasjenige zu erreichen, was die intensive betreibung des lateinischen und seine stellung als die vornehmste und centrale wissenschaftliche hebelkraft rechtfertigt, und dasz also, wenn diese zeit geschmälert wird, jenes minimum des wünschenswerten nicht mehr erreicht wird. concret ausgedrückt: ich erwarte nach dem neuen lehrplan, dasz die wirklich und in feinerem sinn lateinischen arbeiten noch seltener, die germanismen und grammatikalfehler häufiger werden; dasz das raten wieder einiges von dem ihm mühsam abgestrittenen terrain erobere; und vor allem dasz mit abnehmender sicherheit die freude an der arbeit schwinde. das letztere fürchte ich namentlich auch für die lectüre und zwar deshalb, weil eben in secunda, wo der schüler der früchte seiner arbeit in der lectüre froh zu werden beginnt, die schmälerung am schonungslosesten eingegriffen hat.

Welches die motive sind, die zu einer so tiefgreifenden und bedenklichen schmälerung des grundlegenden wissenschaftlichen sprachunterrichts bestimmt haben, können wir nicht sagen. es mögen gründe 'de haute convenance' gewesen sein: mit solchen hat der gegenwärtige aufsatz nichts zu thun, da sein verfasser nicht zu den diplomatischen schulmännern gehört und von schulpolitik nichts versteht.

Zunächst finden wir keinen grund zu der herabsetzung von 10 auf 9 stunden in den drei unteren classen. war der grund der, dasz gymnasium und realgymnasium einander näher gebracht werden sollten, so würde man freilich nach einem sehr einfachen recept verfahren sein. man hätte zu diesem zwecke das reallatein etwas verbessert und das gymnasiallatein entsprechend verschlechtert. wenn man sich nun umsieht, wem denn eigentlich diese wochenstunde, welche dem lateinischen entzogen ist, zunächst in VI, und weiterhin zu gute kommt, so findet man in den beiden unteren classen die geographie je mit einer mehrstunde, 3 statt 2, bedacht. dies hat

soviel uns bekannt kein schulmann verlangt, auszer denen die immer für den gegenstand über den sie gerade reden, mehrstunden verlangen: es ist ein geschenk, über welches niemand mehr betreten sein wird, als der lehrer der geographie in diesen classen. ja die erläuterungen selbst scheinen einigermaszen in verlegenheit zu sein, was sie mit dieser dritten geographiestunde anfangen sollen, indem sie s. 24 kurz bemerken: 'die dritte lehrstunde in VI und V ist biographischen erzählungen zu widmen'. biographische erzählungen — woher soll sie, kann sie der lehrer entnehmen? biographieen berühmter reisender etwa, von Hanno bis auf Livingstone? — das liesze sich hören, aber das hat der lehrer, sofern er nemlich des gegenstandes so weit mächtig war, auch schon seither thun können. oder aus der geschichte? wir wollen nicht fragen, wo die lehrer sind, welche die biographieen aus der geschichte für sextaner und quintaner, die uns ganz und gar keine leichte didaktische aufgabe scheinen, nur eben aus dem ärmel schütteln: selbst wenn sie vorhanden wären, so wüsten wir nicht, was eine solche zusammenhangslose stunde besonderes bezweckte. soll sie eine blosze unterhaltungsstunde sein, so perhorrescieren wir diese an und für sich, obgleich auch wir verlangen, dasz ein unterschied gemacht werde zwischen den stunden strenger anspannung der geistigen kräfte und den mehr anregenden als anstrengenden, z. b. den deutschen, geographischen, naturwissenschaftlichen. soll es aber eine wirkliche lehrstunde sein, so müssen wir sagen, dasz eine solche uns vielmehr geeignet scheint, dem ernsthaften geschichtlichen unterricht späterer zeit vorzugreifen und dessen wirkung zu beeinträchtigen.

Warum also ist diese stunde in VI und V dem lateinischen entzogen worden?

Noch auffälliger ist uns die reduction in quarta. hier hat man doch in der that nach dem wegfall des griechischen zeit im überflusz gehabt. man hat der geographie — geschichte und geographie — eine stunde zugelegt, vier statt drei — gut; dann war die vermehrung des geographischen unterrichts in VI und V um so unnötiger; man hat die naturkunde mit zwei stunden bedacht — gut; dem rechnen eine zugelegt, vier statt drei, auch gut; und man hat endlich das französische mit fünf stunden (gegen zwei früher) in quarta zu einem hauptfach gemacht: mit vier stunden in V beginnt dieser unterricht und wird in IV mit fünf fortgesetzt. eine reform, welche in der Berliner octoberconferenz 1873 eben der ausgezeichnete schulmann, der an der neuorganisation des 31 märz hervorragenden anteil hat, geheimrat Bonitz, vorgeschlagen und aufs einleuchtendste begründet hat — das französische erst in III, dann aber mit drei stunden beginnen zu lassen, hat sich nicht durchführen lassen: denn, sagt die verfügung (s. 5), das gymnasium ist allen seinen schülern, nicht blosz denen, welche etwa schon aus den mittleren classen abgehen, die zeitigere einführung in diese für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen '(? wirtschaft-

lichen?)' verhältnisse wichtige sprache unbedingt schuldig.' wir lassen dies dahingestellt: zeitiger als bisher erfolgt diese 'einführung' übrigens nicht: es mag ja sein, dasz verhältnisse des praktischen lebens sich der durchführung des an sich richtigen, wie Bonitz dort es dargelegt (die dort vermiszte dritte stunde für das französische hat sich ja mittlerweile gefunden), in den weg stellen: das aber behaupten wir mit aller entschiedenheit, dasz, wenn man dem lateinischen in VI und V seine zehn stunden gelassen hätte, die quartaner in vier stunden französisch mehr gelernt haben würden, als sie jetzt mit fünf lernen werden, und wir behaupten ebenso, dasz sich aus dieser combination VI neun stunden latein; V neun stunden latein, vier stunden franz.; IV neun stunden latein, fünf stunden französisch weitere schwierigkeiten für das schon geschmälerte latein ergeben werden, deren erste spuren wir in den bereits am horizont auftauchenden allerneuesten quartanerschnitzern mondus die welt, victoriam remportare, eorum in numeraux usw., der preuszischen unterrichtsverwaltung hiermit pflichtschuldig signalisieren wollen.

In III sahen wir beginnt nun das griechische mit sieben stunden und eine beschränkung des lateinischen auf neun stunden hat sich in dieser classe, unter- und obertertia, ohne zweifel aufgezwungen. nun scheint uns nichts klarer als dies: dasz, je sicherer der schüler in seinem latein ist, er um so leichter die zweite historisch verwandte sprache, die griechische, wird bewältigen können. wir halten also die herabsetzung der zahl der lateinstunden in den drei unteren classen auch in dieser hinsicht für völlig unrichtig: sie wird der erlernung des griechischen eine erschwerung bereiten, die durch keinen zwingenden grund geboten war.

In secunda, unter- und ober-, hat das lateinische von seinen zehn stunden zwei stunden eingebüszt: die eine hat es an das griechische (sieben stunden) abgeben müssen und só bleibt diese éine stunde gott sei dank wenigstens in der familie; die andere an die physik, die sich vielleicht einigermaszen wundern wird, plötzlich zu so hohen ehren und reichtümern emporzusteigen, — vier jahre hintereinander je zwei stunden zu bekommen. unsertwegen immerhin: denn wir wissen sehr gut, dasz wenn wir im j. 1882 die ansicht aussprächen, dasz es genüge von obersecunda bis oberprima zwei stunden wöchentlich während drei jahren der physik einzuräumen, und so für das lateinische d. h. für die gründliche sprachlich-historische schulung eine stunde zu retten, alsbald nicht blosz eine phalanx naturwissenschaftlicher facheiferer, sondern auch die weit gefährlicheren leichten truppen der mitsprechenden dilettanten wider uns sich vereinigen würden. wir vermessen uns nicht, wider die geister in der luft zu streiten: aber könnte nicht — wir sprechen contra domum — die geschichte (man nennt es geschichte und geographie) von ihren drei stunden und zwar in unter- wie in obersecunda eine hergeben? wir glauben in der that dasz je ein jahrescursus von zwei stunden griechischer, zwei stunden römischer ge-

schichte in II vollkommen ausreicht, da dieses geschichtsgebiet den schülern ja auch sonst nahegebracht wird und wir hier nur die vorliebe mancher lehrer für die vorsolonischen zeiten und die römischen verfassungszustände des hypothesenzeitalters etwas beschränken dürften, um für das wirklich geschichtliche genügenden raum zu haben: ganz abgesehen davon, dasz wir ganz ernstlich der meinung sind, dasz eine lateinische lectürestunde gleichfalls zwar keine geschichts- wohl aber eine historische bildungsstunde ist. aber freilich die geographie! was diese wissenschaft betrifft — ich erinnere mich, dasz ihr in der Berliner octoberconferenz diese eigenschaft — wissenschaft zu sein — von einer sehr bedeutenden autorität bestritten wurde — so sagen wir einfach, dasz für das notdürftigste geographischer kenntnisse und anschauungen gesorgt ist, wenn man den bestand von tertia erhält; — dasz dafür ein bescheidenes quantum zeit sich finden kann und wird: — und dasz man nun einmal nicht alles lernen kann. lehren freilich kann man alles und noch einiges dazu.

Wir glauben damit im wesentlichen unsere bedenken ausgesprochen zu haben und enthalten uns, auf die einzelnen fächer näher einzugehen, und das didaktisch und pädagogisch bedeutungsvolle und wahre zu rühmen, das, wie nicht anders zu erwarten, in den erläuterungen und der verfügung in reichlicher fülle niedergelegt ist. nur éine einzelheit müssen wir noch erwähnen: die beseitigung der kenntnis der mittelhochdeutschen sprache und der lectüre einiger mittelhochdeutschen werke. die erläuterungen meinen, dasz die schüler aus guten übersetzungen mittelhochdeutscher dichtungen einen eindruck von der eigentümlichkeit der frühern classischen periode unserer nationallitteratur gewinnen 'mögen': die eigne übersetzung des schülers bei ungenügender kenntnis der sprache würde nicht mehr als ein ungefähres raten sein, das der gewöhnung zu wissenschaftlicher gewissenhaftigkeit eintrag thun 'könne'. wenn dies letztere der fall sein sollte — wenn man fürchtet, durch solche beschäftigung mit dieser litteratur den wissenschaftlichen sinn zu schädigen, dann beseitige man auch die lectüre der übersetzungen: denn das ist doch das unwissenschaftlichste von allem, dasz gymnasialschüler, welche den Homer im urtexte lesen, vom nibelungenlied nur ein quidproquo, eine übersetzung, kennen lernen. dies ist ein, sagen wir es nur gerade heraus, ganz unerträglicher gedanke, und wir glauben nicht, dasz eine regierung in Deutschland mächtig genug ist, es durchzuführen. ist es denkbar, dasz unsere gymnasialschüler, welche den christlichen adel deutscher nation zu bilden bestimmt sind — dasz unsere künftigen theologen, ärzte, richter, lehrer usw. ihre eigene sprache nur in ihrer gegenwärtigen ausprägung kennen sollen? und zu übersetzungen greifen müssen, um eine ungefähre vorstellung von der eigentümlichkeit der litteratur des 13n jahrhunderts zu gewinnen? — ganz abgesehen davon, dasz die eigentümlichste eigentümlichkeit dieser litteratur denn doch ihre sprache ist. ob es unwissenschaftlich ist, das nibelungenlied

oder Walther von der Vogelweide usw. ohne genügende kenntnis der mittelhochdeutschen grammatik zu lesen — das weisz ich nicht, das aber weisz ich, dasz ich so frei war, bin und sein werde es zu thun — weil ich als geborener Deutscher ein recht dazu zu haben glaube, dasselbe recht, welches auch die schüler unserer gymnasien besitzen. die erläuterungen verlangen vom lehrer, der diesen übersetzungsunterricht geben soll, und den wir im voraus von ganzem herzen bedauern, kenntnis dieser litteratur in der 'ursprache' — kenntnis des wirklichen also, nicht des übersetzten nibelungenliedes, und dasz er der mittelhochdeutschen grammatik mächtig sei (für zuhörer in den germanistischen vorlesungen an unseren universitäten wäre somit gesorgt): was soll der gymnasiallehrer aber im unterricht mit dieser weisheit machen? im übrigen ist zwischen wissenschaft und wissenschaft ein unterschied: es gibt fächer, wo die wissenschaft zwar nicht an der schwelle zurückbleiben soll — denn wissenschaft ist uns identisch mit wahrhaftigkeit, aufrichtigkeit, ehrlichkeit und diese soll überall mit dabei sein — wo sie aber allerdings eine ganz andere gestalt hat als im lateinischen, griechischen, der mathematik, — die religion meinen wir und das deutsche.

Für diesen sehr wichtigen und sehr schwierigen gegenstand, den begriff des wissenschaftlichen für den gymnasialunterricht in seinen einzelnen fächern erbitten wir uns vielleicht ein andermal die geduld der leser dieser blätter. wir bemerken nur noch, dasz wir seither geglaubt haben ein specificum gegen die unwissenschaftlichkeit unserer schüler zu besitzen in der strengen zucht des geistes, welche die alten sprachen und die mathematik ihnen auferlegen und die auch der mäszige lehrer mit diesen disciplinen handhaben kann: dieses specificum ist durch die neuordnungen in seiner kraft, wir wollen nicht sagen, gebrochen, aber erschüttert und geschwächt: gehen wir einen schritt weiter auf diesem wege, dann werden wir allerdings bei den 'übersetzungen' und zwar nicht blosz bei denen des nibelungenliedes angelangt sein.

Cöln. O. Jäger.

## (29.)

## DER ERSTE INTERNATIONALE UNTERRICHTSCONGRESS ZU BRÜSSEL 1880.

(fortsetzung.)

### IV. Rapports sur l'enseignement moyen.

Unter enseignement moyen versteht der Franzose im gegensatze zum ens. primaire den unterricht, der sich über die zum leben notwendigste bildungsstufe, dem lesen-, schreiben-, rechnenkönnen zu einem wissen erhebt, welches die höheren gesellschaftskreise vor der masse des volkes auszeichnen soll. aber abweichend vom deut-

schen gebrauche rechnen die Franzosen die schullehrerseminare zum ens. primaire, nicht ohne gewissen grund. dann verbleiben im bereiche des ens. moyen die gymnasien, realschulen und höheren töchterschulen, während die höheren bürgerschulen (mittelschulen, wie sie jetzt gern heiszen) teils zum ens. primaire als dessen höchste spitze, teils zu den écoles spéciales (fachschulen) als deren niedrigste stufe gezogen werden, denn, um als eigne art zu gelten, sind sie weder ausgebildet noch verbreitet genug. gewerbe-, landwirtschafts- und handelsschulen gehören natürlich zu den éc. spéciales und fallen deshalb auszerhalb unserer betrachtung. nun ist es gut, wenn wir uns erinnern, dasz in Belgien noch 1875 von sämtlichen höheren lehranstalten wenig mehr als ein drittel dem staate gehörte, dasz ein zweites drittel nur unter seiner aufsicht stand, während der rest, und zwar die besuchtesten anstalten, unbeschränktes eigentum des klerus waren. noch heutzutage hat sich dies verhältnis nur wenig zu gunsten der staatlichen anstalten verschoben. um so wichtiger sind daher für Belgien die verhandlungen über die éc. moyennes, welche auf dem congresse gepflogen sind. dasz sie aber auch für Deutschland bedeutungsvoll sein können, wird niemand von vorn herein unwahrscheinlich finden. denn bei aller vorsicht darf man doch so viel behaupten, dasz auch unser höheres unterrichtswesen an einem wendepunkte angelangt ist. ja das unsrige vielleicht in höherm grade als das anderer länder, Englands etwa ausgenommen. sollen die alten bahnen innegehalten oder neue, sei es allmählich, sei es plötzlich, betreten werden? auch das, was vielleicht erst einer fernen zukunft vorbehalten ist, soll man entschlossen ins auge fassen!

Gleich die für die hauptversammlung angesetzte frage ist auch für unser schulleben eine wirkliche lebensfrage: sollen die lehrpläne höherer lehranstalten in beziehung gesetzt werden zu den höheren fachstudien, denen sich die einzelnen schüler widmen, oder sollen sie unter dem gesichtspunkte einer abgeschlossenen bildung abgefaszt werden, als einer gemeinsamen grundlage für alle fachstudien? — Wir kennen das wesen dieser frage alle, man arbeitet in Deutschland an einer befriedigenden lösung derselben. gymnasium und realschule sind die antworten auf ihre beiden teile. wir kennen ferner die tragweite dieses problems und die schwierigkeiten, die es birgt. darum werden wir auch von vorn herein von dem referate über dieselbe, das vom universitätslehrer Stecher in Lüttich abgefaszt ist, eine abschlieszende lösung nicht erwarten, so tüchtig jenes auch sein mag. wir müssen um so bescheidenere ansprüche an dasselbe stellen, als der verfasser selbst die vorhandenen schwierigkeiten hervorhebt: nennt er doch die gestellten fragen im eingange seiner darlegung aussi délicates que complexes. die der hauptfrage untergeordneten nebenfragen sollten scheinbar dem referenten auf dem weiten fragegebiete zum leitseile dienen; sie lauten: 1) in welchem verhältnisse musz man die zeit

einteilen zwischen den stoffen, die zur sprachlichen, und denen, die zur realen bildung führen? (die französischen ausdrücke für die bestehenden gegensätze sind hier culture littéraire bezw. scientifique.) 2) in welchem verhältnisse musz man die zeit zwischen der muttersprache, den neueren und den alten sprachen einteilen? durch diese unterfragen bekommt die hauptfrage erst greifbare gestalt, nur unter so bestimmten gesichtspunkten betrachtet verspricht ihre behandlung fruchtbare ergebnisse. wie aber ist bei Stecher die miszliche aufgabe aufgefaszt? zu seinem glücke, meinen wir, hat er sich von theoretischen für- und widerreden ferngehalten und mit der skizzierung des historisch gegebenen genügen lassen. diese behandlungsweise erscheint auch als die einzig zuträgliche. deshalb beschränkt er sich darauf, die gegenwärtig sich bekämpfenden ansichten in ihrer geschichtlichen entwicklung und augenblicklichen stellung zu beleuchten. in folge dessen enthält sein bericht für den deutschen leser wenig neues, vorausgesetzt, dasz er mit den stadien des kampfes zwischen gymnasium und realschule einigermaszen bekannt ist. übrigens ist Stechers gutachten klar und geistreich und zeugt von bedeutender sachkenntnis. vor allem ist das geschick geradezu bewundernswert, mit welchem er sich der einschüchternden allgemeinheit der frage gegenüber verhalten hat.

Der section für höheres schulwesen im besondern sind folgende fragen zur discussion vorgelegt worten:

1. Soll der staat im officiellen höhern unterricht auch in den externaten eine moralische thätigkeit auf die schüler ausüben und sie einer erziehungsregel unterwerfen, oder soll er sich auf die darreichung bestimmter kenntnisse beschränken, indem er die sittliche führung anderen überläszt? — Das referat stammt aus der feder eines hrn Wagener, administrateur-inspecteur an der universität Gent. Wagener geht in seiner beantwortung der frage über die art der staatlichen oberaufsicht über die höheren unterrichtsanstalten darauf aus, zu beweisen, dasz die moralische überwachung derselben für den staat nicht blosz recht, sondern auch pflicht ist. in Deutschland ist dieselbe frage ja auch bereits des öfteren ventiliert und in ähnlichem sinne entschieden. W. selbst nimmt bezug auf die verhandlungen der Posener directorenconferenz (im 3n bande der gesammelten verhandlungen). den einstimmigen beschlusz dieser conferenz, wonach sittliche und geistige ausbildung in unzertrennbarem zusammenhange zu stehen haben, verficht auch er als den seinigen. daneben legt er aber groszes gewicht auf die notwendigkeit der mitwirkung seitens der familie und bespricht des nähern die erspieszlichste art des zusammenwirkens beider factoren, der schule nemlich und des hauses. die meiste beachtung verdienen indessen diejenigen sätze, in welchen er für die superiorität der moralischen erziehung über die verstandesmäszige eintritt. da citiert er u. a. Renans schönes wort (aus dessen schrift: la réforme intellectuelle et morale): 'man darf ein unwissender mensch sein in

vielen stücken, man darf sogar ein ignorant sein im vollen sinne des wortes, aber man darf kein mensch ohne sittliche grundsätze sein, kein homme mal élevé!' die sittliche erziehung der schüler jeder einzelnen classe liegt naturgemäsz in erster linie dem ordinarius ob. sie hat zu beruhen auf dem gewissenhaftesten studium der einzelnen charaktere, aber sie findet im wesentlichen ihre grenze an der schwelle des schulgebäudes. darum geht die Posener directorenconferenz Wagener zu weit, wenn sie die beaufsichtigung der häuslichen arbeiten, die aufenthaltsorte der schüler auszerhalb der schule sowie des schulweges u. a. m. verlangt. wohl aber empfiehlt er die unterstützung der pädagogischen bemühungen der eltern seitens der lehrer durch rat und that, während er die unberufene einmischung der schule in die natürlichen pflichten des hauses beanstandet.

2. Über die zweckmäszigkeit der einrichtung von vorschulen handelt ein (deutscher) bericht des realschuldirectors Steinbart in Duisburg. St. ist ein unbedingter verteidiger der vielfach angefochtenen vorschulen. er behauptet, dasz dieselben sowohl dem interesse der höhern schule als dem der eltern, ja auch dem der volksschule dienen und nebenbei sich auch hinsichtlich des geldpunktes empfehlen. die höheren schulen bekommen durch sie gleichmäsziger vorgebildete schüler, sie erhalten dieselben ferner ziemlich gleichalterig und zwar jünger als aus den volksschulen. die vorschüler, meint St., sind namentlich im gebrauche der muttersprache sicherer, weil sie lediglich den gebildeten ständen angehören. die vorschule gewährt ferner den collegien der höheren anstalten einen erwünschten zuwachs an methodisch gut und meist besser geschulten kräften, als die akademischen lehrer es sind, welcher umstand den unterclassen der höheren schulen sehr zu statten kommt. für die eltern aber ist die vorschule deshalb von vorteil, weil sie durch dieselbe ihre kinder früher (1—1½ jahr) in die höhere schule bekommen und diese auszerdem vor den sittlichen gefahren sichern, denen sie im umgang mit kindern aus niederen ständen leicht ausgesetzt sind. den haupteinwurf der gegner der vorschule, dasz dieselbe zur nährung des classengeistes und -hasses diene, ja diesen sogar in die herzen der kinder pflanze und mit ihm hochmut und lieblosigkeit: diesem anscheinend so gewichtigen einwurfe entgegnet St. mit der behauptung, dasz der dünkel im herzen des vornehmern kindes weit eher vielmehr dann entstehen dürfte, wenn dieses in der elementarschule die ärmeren und bisweilen äuszerlich wie innerlich verwahrlosten altersgenossen aus eigner anschauung kennen lernt, sowie dann, wenn es die volksschule verläszt, um 'höherer schüler' zu werden. überdies fehle ja auch in der vorschule der standesunterschied keineswegs, der sich nur in milderer, versöhnender weise geltend mache. drittens aber liege es auch im interesse der volksschulen, dasz diese nicht kinder aufzunehmen brauche, die ihr doch nur kurze zeit angehören sollen. solche zeitweiligen zöglinge mit zielen, die denen der volksschule schnurstracks

zuwiderlaufen, würden ihr um so lästiger, ja gefährlicher, je zahlreicher sie seien. endlich aber empfehle sich die einrichtung von vorschulen auch aus pecuniären rücksichten, alldieweil eine solche mit 3 classen und 3 lehrern wegen des hohen schulgeldes schon bei 50 schülern überschüsse zu gunsten der casse der höhern anstalt ergebe. — In der that erscheint die darlegung Steinbarts wohl geeignet, auch bisherige gegner des vorschulwesens mit demselben zu versöhnen. immerhin aber wird für alle schichten der bevölkerung die gemeinsame elementarschule stets zu den wünschen der volksfreunde zählen: denn für die ärmeren kinder ist doch ein zusammensein mit besser gekleideten und meist besser gearteten altersgenossen ein nicht zu unterschätzender vorteil, selbst wenn das zusammensein von kürzerer dauer ist. St. hat in allem, was er zu gunsten der vorschule sagt, jedenfalls etwas einseitig das wohl der höheren stände berücksichtigt.

3. Welches sind die besten methoden für den unterricht in den sprachen, sei es den alten oder den neueren? — Uns will es scheinen, als ob der bericht über vorstehende frage, welchen de Beer, professor der deutschen sprache und litteratur an der höhern mittelschule (école moyenne supérieure) in Amsterdam verfaszt hat, zu dem besten zu rechnen ist, was der ganze band enthält. allerdings bringt er vielleicht mehr eigenartige, als durchführbare gedanken. jedenfalls aber ist er anregend, frisch und überzeugungsfreudig niedergeschrieben. bei allem unterricht wendet sich Beer an die urteilskraft seiner schüler, nicht an ihr gedächtnis: 'laszt uns nur diesmal aus der thatsache nutzen ziehen, das jedermann sich über sein gedächtnis beklagt, niemand über sein urteil!' im weitern ergeht sich de Beer ungefähr in folgenden betrachtungen: handelte es sich nur um die erlernung der muttersprache, so könnte man einfach die historische grammatik treiben, entweder absteigend von den ursprünglichen formen aus oder zu ihnen aufsteigend; jene methode befolgt für die erlernung der englischen sprache Koch, diese Mätzner. den überraschenden ergebnissen der vergleichenden sprachforschung gegenüber kann man sich unmöglich ablehnend verhalten, namentlich nicht in den kleineren ländern, wo man auf die erlernung mehrerer lebenden sprachen mit gröster notwendigkeit angewiesen ist, sondern man musz dieselben auf jede weise für den unterricht fruchtbar machen. ebenso kann in solchen ländern, wie Holland und Dänemark, das studium der muttersprache nicht gründlich sein, wenn es nicht zur grundlage des sprachunterrichts im allgemeinen dient. je weniger wert man aber auf die beschäftigung mit der muttersprache legt, um so mehr verlangsamt sich der fortschritt in der kenntnis fremder sprachen! namentlich handelt es sich wiederum für die kleineren länder darum, éine sprache gründlich zu treiben und an dieser die eigentümlichkeiten bezw. übereinstimmungen der übrigen aufzuweisen. da gilt es denn vor allen, ein einheitliches system in die grammatischen bestimmungen, in die

fassung der syntaktischen regeln und in die analytische methode zu bringen. sodann heiszt es wörter sammeln, die den betreffenden sprachen gemeinsam sind, diese zergliedern und classificieren, wie es der botaniker mit den gesammelten pflanzen thut: denn man hat einen vorrat von thatsachen nötig, um schlüsse daraus zu ziehen. das ganze aber soll nur dazu dienen, den schüler zu üben, wie er beobachtungen zu machen habe, ihm den ersten stoff zu liefern, den er zu den nachfolgenden grammatischen studien braucht. darum ist alles, was er in den ersten monaten lernt, nichts als ein wüster haufe von regeln und philologischen gesetzen, von den veränderungen der wörter in den verschiedenen sprachen. erst das grammatische studium soll ordnung in dieses linguistische chaos bringen. jedenfalls wird der schüler bereits eine grosze anzahl wörter gelernt haben, was ihm bald die übersetzung eines in fremder sprache geschriebenen stückes erleichtern wird, eine übung, die jedem unterrichte vorausgehen sollte! so meint de Beer. nunmehr aber gilt es, eine stichhaltige, ausreichende terminologie für grammatische vorgänge ausfindig zu machen. immer wird hier die muttersprache zum ausgangspunkt dienen müssen. man musz in dieser sprache nicht nur die wirklich vorhandenen eigenheiten (charactéristiques) beobachten lassen, sondern auch die mangelnden, sei es dasz sie nur abhanden gekommen sind oder von jeher fehlten. daraus folgt, dasz man, um die grammatik gut zu behandeln, ein grammatisches system zur verfügung haben musz, das mehr in sich faszt als das gewöhnlich benutzte: wenn sich das futurum weit besser aus dem französischen als aus dem englischen erklären läszt, wie soll man anderseits die englischen steigerungsgrade nach dem französischen erklären, das gar keine entsprechenden formen entwickelt hat? die allbeliebte lateinische terminologie verwirft de Beer: 'da das studium der alten sprachen nur denen auferlegt werden sollte, die sich dem sprachstudium widmen; da das lateinische und namentlich das griechische formen und unterscheidungen liefern, die den neueren sprachen durchaus fremd sind; da ferner für das studium der muttersprache die grammatik einer lebenden sprache notwendig ist: so musz man eine hinlänglich vollständige grammatik wählen, ohne eine von den toten sprachen zu nehmen'. die deutsche grammatik ist es, so sagt uns der Holländer, die uns das vollständige system für das darbietet, was die endungen, die declinationen jeder art und das object sowohl beim zeitwort als beim eigenschafts- und verhältniswort anlangt. also das system grammatischer analyse, dessen sich die Deutschen bedienen, könnte am besten als grundlage für das studium der grammatik dienen. de Beer erhärtet dies an einem beispiele, an der entwicklung der casusbeziehungen. neben dem studium der worte und der grammatik als lautlehre kann dann der schüler im dritten schuljahre zur syntax übergehen, deren hauptsächlichste data ihm bereits bekannt geworden sind, 'da das eigenartige kennzeichen dieser methode das ist, dasz man das eigentliche

studium erst dann beginnt, wenn die hauptsachen wohl bekannt sind, gefunden und aufgedeckt durch die vereinten bemühungen des lehrers und der schülers. so wird das sprachstudium für die jugend nicht mehr der schauder vor orthographischen fehlern sein, nicht mehr die abneigung vor dem behalten unverstandener vocabeln, nicht mehr die quälerei mit philosophischen wahrheiten, die den ersten gelehrten aller jahrhunderte entlehnt sind und folglich sogar unfaszbar sind für jeden, der sich nicht unter die gelehrten rechnet'. so ungefähr de Beer, dessen aufsatz sich schwer im auszuge wiedergeben läszt, da er eine durchaus eigenartige anschauungsweise enthält: eigenartig schon in der einen hinsicht, dasz er die deutsche grammatik zu hohen ehren bringt, die in ihrer heimat neben ihrer ältern 'classischen' schwester aschenbrödelrollen gibt!

4. Welches ist das beste system für die ausbildung der lehrer des höhern unterrichts?* das gutachten über diese frage ist von demselben Stecher verfaszt, der auch die hauptfrage beantwortet hat. Stecher geht von der einrichtung der seminaria philologica in Deutschland aus, mit denen man sich dort auffälliger weise noch jetzt begnüge, obwohl sie unzulängliches leisteten. aber immerhin sei es noch besser als in England, wo man eine seminaristische vorbildung und praktische vorbereitungszeit überhaupt nicht kennt. nun ist es leider wahr, fährt St. fort, dasz Fénelons satz: man musz gut unterrichtet sein, um andere unterrichten zu können, im groszen und ganzen auch heute noch gilt. leider, denn das gesunde verhältnis erheischt die gleichstellung der rücksichten gegen die schüler mit denen gegen die wissenschaft. aber der zweck der höhern schule als einer vorbereitungsanstalt für das leben in der gegenwart widersteht den sonderbestrebungen, die sich aus einer im übermasz theoretischen, ausschlieszlich wissenschaftlichen ausbildung ergeben würden. hinwiederum erfordert der rasche fortschritt in den wissenschaften die beachtung und aneignung ihrer neuesten errungenschaften seitens der lehrer an höheren schulen. so entsteht ein dilemma, aus dem man sich wohl dadurch zu ziehen versucht hat, dasz man jene allgemein pädagogische, insbesondere didaktische durchbildung nur von einigen lehrern forderte, nemlich von denjenigen, die in erster linie für die harmonische erziehung der schüler verantwortlich sind. das sind nach unserm sprachgebrauch die ordinarien. dagegen haben die fachlehrer den fortschritten ihrer wissenschaften zu folgen. aber aus gründen, die sich leicht ergeben, ist eine derartige scheidung zwischen den lehrern in wirklichkeit durchaus unthunlich. so ist man darauf gekommen, das freie treiben auf der universität mit den unleugbaren vorzügen pädagogischer institute zu verbinden. in einem solchen institute — am besten inter-

* vgl. hierzu besonders die rectoratsrede von R. H. Hofmann 'die akademische vorbildung zum höhern schulamt auf der universität', Leipzig 1881.

nate — würde der angehende lehrer den pädagogischen takt, den geist des edlern schulhandwerks, das gefühl der pädagogischen solidarität, den geschmack an ruhigem, bescheidenem und regelmäszigem leben kennen lernen; auf der universität dagegen würden der schwung und die kühnheit des wissenschaftlichen geistes, die liebe zu uneigennützigen studien, die gewöhnung an die weitesten nnd neuesten gesichtskreise den zukünftigen schulmann davor sichern, dasz er einmal schulmeisterlicher beschränktheit und kurzsichtigkeit zum opfer fällt. darum sollte man auch die candidaten zwingen, gewisse akademische grade zu erreichen, bevor sie sich im besondern dem studium didaktischer methoden hingeben. — Die starke betonung der notwendigkeit praktischer vorbildung dürfte an den auslassungen St.s für unsere verhältnisse das beherzigenswerteste sein, während dieselben im übrigen meist bekanntes bringen.

5. Dem folgenden rapport vom director Erkelenz in Köln über das programm höherer mädchenschulen können wir an dieser stelle nicht näher treten. er enthält im wesentlichen die auch anderwärts von dem genannten schulmanne ausgesprochene forderung, dasz man zwei stufen im höhern mädchenunterrichte einrichten müsse, die eine mit 5jährigem cursus mit einer fremden sprache, die andere mit 7jährigem cursus und zwei lebenden sprachen. es genüge hier, auf die darlegungen des um die einrichtung und hebung des mädchenunterrichtes hochverdienten mannes rühmend hinzuweisen. länger musz uns dagegen der nächste rapport beschäftigen.

6. Greyson, generaldirector des höhern schulwesens im ministerium des öffentlichen unterrichts zu Brüssel, hat die frage nach der zweckmäszigkeit der maturitätsprüfungen besprochen. in Belgien bestehen derartige abgangsexamina nicht; die gesetzlich gewährleistete freiheit des unterrichts hat sie nicht anfkommen lassen. zwar hat es nicht an versuchen zu ihrer durchführung gefehlt, und zu verschiedenen malen sind sie anch auf einige zeit vorgenommen, denn die rücksicht anf sämtliche umliegende staaten muste die frage immer wieder von nenem anregen. aber die erfahrungen, die man namentlich mit den freien schulen machen muste, lieszen die abschaffung der kaum eingeführten prüfungen stets wünschenswert erscheinen. dazu kam, dasz die erfolge, die das prüfungswesen in dem lande, dessen einrichtnngen sich Belgien naturgemäsz in erster linie zum muster nehmen musz, nemlich in Frankreich aufzuweisen hatte, wo das baccalauréat ès sciences und ès lettres zu einer verwerflichen und verderblichen zweiteilung der vorbereitnngen und halbheit der leistungen geführt hat, die leitenden kreise Belgiens unmöglich zur eile treiben konnten. aber trotzdem haben sich auch dort die maszgebenden stimmen zu gunsten irgend einer abgangsprüfung zur universität erklärt, die im wesentlichen den in Deutschland befolgten gebräuchen nachzubilden sei, nur dasz man in Belgien eben wegen der gesetzlichen unterrichtsfreiheit und der macht des klerus mit weit gröszeren schwierigkeiten zu kämpfen hat, als an-

derswo. ganz nach dem vorbilde des deutschen, speciell des preuszischen reglements könne man sich in Belgien, meint Gr., selbst bei der festesten überzeugung von der vortrefflichkeit desselben nicht richten. on sort fort d'un pareil régime, gibt Gr. von der deutschen prüfung zu, aber wenn dieses régime möglich ist in den ländern, wo die unterrichtsfreiheit beschränkt ist, so ist dies in Belgien nicht mehr der fall, wo der staat nur eine beschränkte thätigkeit ausübt. demnach wäre das vernünftigste system für Belgien etwa dies: man überlasse jeder art von anstalt die sorge, prüfungen vorzunehmen, und zwar unter der controlle des staats für die staatlichen und staatlich subventionierten anstalten, für die übrigen ohne controlle und unter eigner verantwortlichkeit. da die am besten vorbereiteten schüler notgedrungen auch die besten akademischen studien machen müssen, würden einige jahre genügen, um die familien aufzuklären und ihre wahl zu bestimmen, was dann jedermann zwingen würde, gleiche rührigkeit zu entfalten und sorgfältig zu unterrichten. der staat müsse für die zöglinge freier schulen erst in dem augenblick intervenieren, wo sie sich um ein zeugnis bewerben, das sie zum eintritt in die staatslaufbahn berechtigt. dann werde er sie einer prüfung zu unterwerfen haben, die bestimmt ist, festzustellen, ob sie wirklich die notwendige vorbildung besitzen. als muster schwebt hierbei dem verfasser die Londoner universität vor, die durch strengere prüfungen in freier concurrenz die alten universitäten Oxford und Cambridge an frequenz und ruf überflügelt hat. was Gr. auszer dem geschilderten über deutsches schulwesen vorbringt, hat er seiner eignen angabe nach der Schmidschen encyclopädie zu verdanken; also ist er darin für uns wertlos.

Als lückenbüszer für nicht begutachtete fragen waren in der section für höheres schulwesen noch folgende rapports eingereicht:

7. Soll man geschichte lehren entweder einmal successiv-chronologisch oder öfter in concentrischen kreisen? der referent heiszt Pergameni, ein advocat in Brüssel. die ansicht, welche P. verficht, ist unbedingt die richtige, wenn derselbe meint, dasz nur die zweite methode, nach welcher der ganze umfang der weltgeschichte öfter (und zwar dreimal) im laufe der schulzeit unter verschiedenen gesichtspunkten zu behandeln sei, zweckmäszig zu heiszen verdiene. diese methode ist für uns auch keineswegs neu; wir besitzen gute lehrbücher, die sie praktisch verwerten. aber ist sie so allgemein im gebrauch, wie es zu wünschen wäre? zugegeben, dasz es keine anstalt mehr gibt, in welcher der ersten classe die geschichte der asiatischen weltreiche, der nächsten die Griechenlands und dem entsprechend der letzten die behandlung der neuesten zeit ausschlieszlich zufällt, so weist doch die befolgung des concentrisch sich erweiternden geschichtsunterrichts nicht selten böse lücken auf. denn der erste kreis, die mythologisch-biographische form der geschichtsbetrachtung, erfährt oft eine nur dürftige pflege, und nicht geringere einbusze erleidet die politisch-culturhistorische behand-

lungsweise zu gunsten der chronologisch-annalistischen. und doch hat jeder kreis ein gleiches recht auf beachtung. sagen- und lebensbilder auf der unterstufe, zahlen und namen auf der mittelstufe, übersichten und beurteilungen in den oberclassen: das ist es, was der geschichtsunterricht im wesentlichen, freilich nicht in ausschlieszlichkeit bieten musz. Pergameni findet seinen dahin gehenden wunsch so ziemlich im programm der Berliner königstädtischen realschule verwirklicht, nemlich l'histoire anecdotique in den unter-, l'histoire chronologique in den mittel-, l'hist. approfondie in den oberclassen. die scharfe fassung, die Pergameni unserer frage gibt, ist jedenfalls dankenswert.

Die folgenden abhandlungen über naturwissenschaftlichen und mathematischen unterricht (referenten Schreurs in Gent und Charbo in Brüssel) erscheinen für eine analyse deshalb weniger geeignet, weil sie mit verhältnissen rechnen, die den hier zu lande waltenden recht unähnlich sind, sowie deshalb, weil sie sich teils zumeist in allgemeinen betrachtungen ergehen, die einer kurzen wiedergabe widerstreben, teils dinge enthalten, die als bekannt auf eine besondere hervorhebung keinen anspruch machen können.

Anders verhält es sich mit den beiden letzten gutachten, die aus der feder des lehrers der politischen und handelswissenschaften in Breda, namens Sassen, stammen. zum ersten wünscht derselbe nemlich die einführung eines cursus über constitutionelles recht des heimatlandes, wie ein solcher in wirklichkeit auf Hollands höheren bürgerschulen mit 5jährigem cursus seit 1863 erteilt wird. in einigen derselben werden die elemente des constitutionellen rechts nur in zwei, in anderen aber in drei classen bzw. jahren gelehrt; Sassen entscheidet sich für den letztern gebrauch. und was wird da gelehrt? in der dritten classe setzt der lehrer seinen schülern unter anderm die teilung der machtbefugnisse auseinander, spricht von der gesetzgebenden und ausübenden gewalt, von den verschiedenen vorrechten der krone, von der unverletzlichkeit des königs und der verantwortlichkeit der minister, von der zusammensetzung der beiden kammern, von ihren beiderseitigen rechten, von der einrichtung des staatsrates; er setzt ihnen auseinander die ausarbeitung der gesetze, die rechte und pflichten der verschiedenen classen der bewohner und gibt ihnen einen überblick über die gerichtsverfassung, über das finanzsystem und die militärischen einrichtungen des landes. in der vierten classe wiederholt er das in der dritten gelehrte, fügt dazu die stoffe, welche die staatsverfassung betreffen, so weit er sie noch nicht behandelt hat, und erläutert das ganze durch beispiele und statistische daten; in der fünften wird die für den fraglichen unterricht zur verfügung stehende zeit einem breitern und tiefern studium der in den früheren classen behandelten punkte gewidmet, dann der politischen und administrativen verfassung der provinzen und communen, auch der colonien und anderer überseeischen besitzungen, und schlieszlich

einer allgemeinen wiederholung. dazu ist wohl zu bemerken: obwohl uns Sassen beteuert, dasz eine solche arbeitseinteilung, wie er sie im vorstehenden anrät, sehr befriedigende ergebnisse liefert, wagen wir doch leise zweifel daran zu äuszern. denn seine worte, die wir absichtlich in vollständigkeit wiedergegeben haben, verraten das unfertige des lehrplans in dem noch jungen unterrichtszweige. aber auch dieser selbst, mag seine einführung auch von manchen in Deutschland gewünscht werden, wird vorläufig auf berücksichtigung nicht rechnen dürfen, so lange andere, mindestens gleich wichtige fächer ungebührlich karg abgespeist werden. dasselbe abfällige urteil müssen wir über die beantragte beschäftigung mit den elementen der volkswirtschaftslehre abgeben, und wir freuen uns, dasz selbst Sassen hierüber dasselbe denkt. auch wir fürchten das 'multa non multum', und unterlassen lieber die belehrung über einen wissenszweig auf höheren schulen ganz, als dasz wir dieselbe nur in oberflächlicher weise erteilen. aus demselben grunde aber gehen wir einen schritt weiter als unser holländischer gewährsmann und streichen auch die grundzüge des constitutionellen rechts als unterrichtsgegenstand. freilich wäre es zu wünschen, dasz unsere reifere jugend mehr darüber zu hören bekommt, als es jetzt geschieht, aber wir meinen, dasz ein zweckmäszig eingerichteter geschichtsunterricht auf der obersten stufe auch gelegenheit finden und nehmen wird, um der jugend die nötigsten winke über die vaterländische verfassung zu geben.

Wir sind am schlusse. gestatten wir uns einen kurzen rückblick auf alle die behandelten fragen, die das höhere schulwesen betreffen, so gestehen wir gern, dasz in den verschiedenen gutachten manch beherzigenswertes wort gesprochen ist, beherzigenswert auch für deutsche schulverhältnisse, mögen dieselben auch teilweise denen recht unähnlich sein, mit welchen die verfasser zu rechnen haben. man wird ferner den schönen eifer für die sache, die männliche entschiedenheit der überzeugung und die uneigennützige liebe zur wahrheit rühmend hervorheben müssen, die sämtliche berichte mehr oder minder auszeichnen. aber die meisten bemühungen leiden an demselben fehler. durch eine gewisse unruhe, ein unverkennbares haschen nach neuerungen, durch allzu rasches urteil und hie und da selbst durch mangel an umsicht, schattenseiten, die begeisterten, kühnen vorfechtern neuer ideen und freiheitlicher entwickelungen anzuhaften pflegen, wird die bedeutsamkeit und tragweite dieser samt und sonders geistvollen rapports in ziemlichem umfange beeinträchtigt. trotzdem wird niemand von der lectüre derselben ohne aufrichtigen dank gegen die männer scheiden, denen ihre überzeugung teuer, ihre sache heilig ist.

### V. Die gutachten über den akademischen unterricht (enseignement supérieur).

Die rapports über fragen des akademischen unterrichts nehmen den geringsten raum unter denen der verschiedenen sectionen ein. nicht allein aus diesem grunde dürfen wir uns bei dieser besprechung kurz fassen, sondern mehr noch deshalb, weil sie in einer für Deutschland so ehrenvollen weise ohne ausnahme die verhältnisse der deutschen hochschulen zum muster nehmen und darum für uns weniger neues bieten, als für ihre landsleute. somit empfiehlt es sich die einzelnen gutachten diesmal in gedrängtester kürze zu besprechen. eines aber hebt sich von den anderen ab und nötigt uns, es vorweg zu behandeln. es betrifft dieses die frage: kann man hinsichtlich des wissenschaftlichen interesses und des allgemeinen sittlichen fortschritts die regeln bestimmen, die sich ein professor selbst auferlegen soll, wenn es sich um neue doctrinen handelt, die mit den religiösen ideen der bevölkerung im widerspruch stehen? die antwort auf diese ernste frage ist von einem Deutschen gegeben, und unter den Deutschen vielleicht dem berufensten, dem 'apostel des Darwinismus'. prof. Haeckel in Jena entscheidet die frage rein nach seiner persönlichen überzeugung. wie die antwort demgemäsz ausfallen muste, braucht kaum erwähnt zu werden. auf weitere begründung seiner entschiedenen verneinung der frage geht Haeckel nicht ein, indem er auf seine broschüre 'freie wissenschaft und freie lehre', 1878, verweist. doch stellt er folgende hauptpunkte auf: das interesse der wissenschaft verlangt unbedingte lehrfreiheit. bei rücksichtnahme auf die christlichen dogmen wäre die neuere wissenschaft vom menschen einfach unmöglich. aber die moral fällt nicht mit der verneinung der kirchlichen dogmen, sondern ist gerade in jenen ländern am schlechtesten, in denen die strenge glaubensherschaft eines allmächtigen klerus ihre gröste ausdehnung erreicht hat. im gegenteil, der allgemeine fortschritt der moral ist identisch mit dem der wissenschaftlichen bildung. die interessen der freien wissenschaft und der allgemeinen sittlichkeit fallen sonach zusammen. demnach darf es keine schranke für die lehrfreiheit eines akademischen professors geben. 'ich selbst', sagt H. zum schlusse, 'habe auf die religiösen ideen der groszen masse niemals rücksicht genommen und dabei unter meinen zahlreichen zuhörern nur selten anstosz und ärgernis erregt, dagegen um so häufiger mündlich und schriftlich den lebhaftesten dank geerntet, dasz ich sie vom drucke widersinnigen und unvernünftigen religiösen ideen befreit, und durch völlig freie lehre den monistischen principien sowohl den anstosz zu höherer wissenschaftlicher entwickelung als auch moralischer vervollkommnung gegeben habe.' so steht zu lesen, wobei man auf die unterstrichenen silben achten wolle. dasz es damit nicht seine richtigkeit haben kann, leuchtet ein, denn die erste stelle enthält einen grammatischen, die letztere

einen logischen schnitzer. wenigstens vermag ich die möglichkeit, durch die völlig freie lehre den monistischen principien zu moralischer vervollkommnnng zu verhelfen, schlechterdings nicht einzusehen. aber die nachfolgende französische übersetzung klärt alles auf. es musz eben an allen drei stellen statt n ein r gelesen werden, die H. wahrscheinlich nicht deutlich verschieden schreibt. die französische übersetzung aber lautet: . . parceque je les avais délivrés, disaient-ils, d'une oppression absurde ainsi que d'idées religieuses déraisonnables et donner l'élan, par un enseignement complétement libre des principes du monisme, au plus haut développement scientifique et au développement de la morale. daraus ist unschwer zu ersehen, dasz der übersetzer die erste stelle falsch verstanden hat — allerdings auffallend gröblich — der setzer aber dazu noch die zweite. der geneigte leser möge die ausführlichkeit bei einem an und für sich unbedeutenden punkte entschuldigen; aber es kam darauf an, dem vorwurfe der unklarheit gegen Haeckel vorzubeugen, der sonst mit recht erhoben werden müste. zugleich ist es ein neuer beleg für die etwas leichtfertige art, mit der man in dem behandelten buche öfter verfahren ist. über die kurze darlegung Haeckels haben wir um so weniger veranlassung, weitere betrachtungen anzustellen, als er selbst von einer begründung seiner 'persönlichen überzeugung' ganz abgesehen hat.

Die übrigen berichte der section für akademien beantworten folgende fragen:

1. Soll das ziel der höheren studien beschränkt werden auf die erwerbung der berufstüchtigkeit? Crocq, professor an der freien universität in Brüssel, verneint diese frage auf das bestimmteste. die universitäten verlieren das recht auf ihren stolzen namen, wenn sie nicht centren der höchsten bildung sind. es ist ihre hauptsächlichste aufgabe, unter den höheren classen die wesentlichen begriffe aller wissenschaften zu verbreiten und somit an der allgemeinen bildung der nation mitzuwirken. daran ist kaum jemals gezweifelt worden. aber treffen z. b. die deutschen universitäten das richtige, wenn sie die fachschule mit der allgemeinen obersten bildungsanstalt in sich vereinigen? Crocq stellt es in abrede: c'est là une confusion qui fait à la fois la force et la faiblesse de ces grandes institutions. er weist es an seiner wissenschaft, der medicin, nach, mit berufung auf prof. Billroths schrift 'über das lehren und lernen der medicinischen wissenschaften', Wien 1876. Billroth wendet sich darin besonders gegen das übermasz des klinischen und laboratorischen arbeitens auf kosten der zusammenhängenden vorlesungen. Crocq will deshalb eine scheidung beider functionen, der höheren fachschule von der akademie, wie in Frankreich die facultés von dem collége de France getrennt bestehen. besonders für Belgien sei die errichtung einer allgemeinen akademie bedürfnis wegen der vielfältigkeit seiner universitäten und des nebeneinander von freien und staatlichen anstalten, für sein land vornehmlich

wünscht er un institut central des hautes études, destiné à former le couronnement de l'édifice de l'enseignement.

2. Ist es rätlich, dasz die verfassung das unbeschränkte recht höhere unterrichtsanstalten ins leben zu rufen gewährleistet? das gutachten über diese für Belgien geradezu vitale frage ist von keinem geringern als Foucher de Careil abgegeben. die wunderbar schöne sprache, die klarheit und entschiedenheit der gedanken und das sittliche pathos machen diesen essai vielleicht zu dem anziehendsten von allen, die wir hier besprechen wollen. mit wahrer, stets steigender freude wird jedermann dem glatten flusse der darstellung folgen, mit innerer befriedigung die bekanntschaft eines mannes machen, der im kampfe mit der ultramontanen hydra seine lorbeeren als einer der rufer im streite bereits geerntet hat. Careil blickt mit wehmütiger freude über den Rhein herüber nach Deutschland; hier findet er, wonach sein sinn steht: universitäten mit freien einrichtungen unter väterlicher fürsorge und obhut des staates. es wäre ihm, denken wir vielleicht, ein unschwer erreichbarer wunsch, auch in Frankreich und Belgien dem gedanken der universitätsfreiheit zum siege zu verhelfen, denn seine partei, die liberale, ist ja gegenwärtig in beiden ländern am ruder. es bedürfte ja nur eines paragraphen in der bestehenden constitution, um die unbeschränkteste lehr- und lernfreiheit mit einem schlage ins leben zu rufen. aber er will nichts davon wissen, die constitution soll zwar das princip des freien unterrichts aussprechen, aber die anwendung des grundsatzes musz dem gesetze unterworfen bleiben. die wahre freiheit ist doch nur unter dem gesetze zu finden. das gesetz musz dem staate die macht verleihen, die erlaubnis zur anlage höherer unterrichtsanstalten allein zu erteilen, die akademischen grade zu verleihen, die prüfungen anzustellen und berechtigungen zu verschenken. unbeschränkte lehrfreiheit öffnet dagegen dem todfeinde des modernen staates, dem klerus, thür und thor. unter der milden, wohlwollenden fürsorge des staates werden die universitäten sich nicht mit einem schlage, sondern allmählich zu selbständiger einrichtung und freiheitlicher stellung entwickeln. dazu trägt ein decret nichts bei, die zeit alles. nur die sitten der universität sind es, die aus ihnen freie anstalten schaffen, nicht der wille des gesetzgebers. gesetzt den fall, in Ägypten oder der Türkei verfügte das gesetz, die universitäten sollten frei sein; werden sie es wirklich sein und wird die wissenschaft dabei gewinnen? — Careils worte werden ihren eindruck auf den leser nicht verfehlen oder nicht verfehlt haben, hoffen wir.

3. Der berichterstatter über die frage: auf welche weise sollen die officiellen programme den gang und umfang der studien am zuträglichsten vorschreiben? ein professor an der militärschule in Brüssel, namens Peny, hat veranlassung genommen, uns in ausführlicher weise mit den verschiedenen gebräuchen aller länder mit rücksicht auf unsere frage bekannt zu machen. wir

haben keinen anlasz, ihm auf seinen weiten felde überallhin zu begleiten und seine mitteilungen über die studienregelungen auf den verschiedensten universitäten auszüglich wiederzugeben, da man das material auch anderswo gut zusammengestellt findet. aber auch Peny spendet den deutschen einrichtungen reichliches lob und bedauert, dasz unsere absolute lehr- und lernfreiheit in Belgien nicht möglich ist. von seinen ausführungen dürften uns hier nur diejenigen über die verhältnisse seines vaterlandes interessieren, zumal er über sie das zutreffendste urteil haben musz. er sagt darüber etwa folgendes: Belgien befindet sich in bezug auf die einrichtung des unterrichts in ganz besondern, in Europa einzig dastehenden verhältnissen. diese entspringen aus der unumschränkten freiheit, unterrichtsanstalten zu errichten. und der gebrauch, den man bislang von diesem geschenke gemacht, hat vornehmlich politischen oder religiösen zielen gedient. die beiden freien universitäten Brüssel und Löwen sind zu gegenseitiger bekämpfung gegründet. wenn letztere gegenwärtig auch das übergewicht behauptet, so steht sie doch im princip selbst im widerspruche mit dem geiste freier forschung, der allein die höheren studien beleben kann. gerade die wesentlichste bedingung zu ihrer jetzigen blüte ist der einrichtung von lehrcursen zuwider, also kann man trotz aller wichtigkeit, die ihr unterricht erlangen kann, in den fortschritten der anstalt unmöglich einen untrüglichen beweis für die güte der methode finden, welche sie anwendet. in Brüssel und den beiden staatlichen universitäten Lüttich und Gent ist besonders die zu geringe anzahl von lehrstühlen zu beklagen, denn kein zweig der wissenschaft ist doppelt vertreten. das lehrpersonal ist an die streng geregelten programme gebunden. der rangstreit unter ihnen, der oft politischen beweggründen entspringt, äuszert sich mehr in dem streben nach glänzenden prüfungsergebnissen als im eifer nach vervollkommnung der unterrichtsmethoden. die bestgemeinten einrichtungen sind unter solchen umständen ohnmächtig im kampfe gegen so natürliche bestrebungen, sie können sich nur hoch genug erheben, um ihren zöglingen eine überlegenheit zu sichern, die ihnen unter irgend welchem titel positiven vorteil bringt. das schwinden höherer bildung, das man gegenwärtig beklagt, ist also lediglich eine folge des unzureichenden fortschritts in der unterrichtsverfassung. im 15n und 16n jahrhundert bestand unstreitig ein engeres band zwischen dem universitätsunterricht und den praktischen lebensbedürfnissen, als heutzutage zwischen unserm wissenschaftlichen unterricht, selbst dem speciellsten, und den unerläszlichen bedingungen für die blüte der modernen industriellen bewegung. der gegensatz zwischen utilitarismus und höherer bildung ist faktisch da. um jenen aus dem unterrichte zu verdrängen, müssen seine bestrebungen durch die art des höhern unterrichts befriedigt werden. der zukunft ist es vorbehalten, einen modus vivendi zwischen beiden feindlichen principien ausfindig zu machen.

4. Huberti, prof. an der freien universität in Brüssel, spricht über die mittel, um den erfolg der studien zu sichern. an der hand der gestellten unterfragen beschränkt er sich indes dabei auf einige hauptpunkte. die dictierende lehrweise verwirft er; sie ist oft nichts als ein zufluchtsmittel gewisser, oft hochgelehrter professoren, die doch der ersten tugend eines lehrers ermangeln, nemlich der fähigkeit, sein wissen anderen einfach und leicht mitzuteilen. dafür aber ist weit gröszerer nachdruck auf öftere fragestellung und gemeinsame wiederholung zu legen, als gemeiniglich geschieht. 'eine moralische überwachung der studenten durch die universitätsbehörden und bestimmte professoren ist nicht mehr am platze, die jugend soll sich bis zu einem gewissen grade selbst überlassen bleiben; sie soll sich betragen lernen. wenn eine schule es erreicht hat, dasz ein geist ernsten fleiszes die studien beherscht, hat sie alles gethan, was sie nutzbringender weise thun kann.' diese worte aus einem berichte über die entwickelung des Züricher polytechnicums für die Pariser ausstellung 1875 macht Huberti zu den seinigen.

5. Über eine besonders brennende tagesfrage im universitätsleben hat ein specieller college Hubertis, namens Prins, gehandelt: 'ist es rätlich, die frauen zu den vorlesungen und prüfungen an universitäten zuzulassen?' zu unserer nicht geringen überraschung hat Prins diese frage im verneinenden sinne beantwortet, was wir von einem lehrer der 'freien' universität von vorn herein nicht erwarten durften. nicht als ob er die berechtigung zu höheren studien den frauen überhaupt abspräche, denn er will ihnen den zugang zu der höhe 'reiner' wissenschaft auf alle mögliche weise ebnen, aber er sträubt sich gegen ihre zulassung zu den bestehenden universitäten. Prins bemerkt ganz mit recht, dasz diese zumutung so lange zurückzuweisen sei, als die vorbildung der mädchen sich von der der knaben noch wesentlich unterscheidet. und im allgemeinen musz man sagen, dasz das universitätsstudium weder im interesse der frauen noch in dem des unterrichts liegt. aber man hüte sich, das kind mit dem bade auszuschütten! es sind recht wohl einzelne fälle denkbar, in denen es eine harte ungerechtigkeit heiszen müste, wollte man eine befähigte frau einzig deshalb abweisen, weil sie eben eine frau ist, während man eine menge unfähiger, lässiger hörer duldet und nicht loswerden kann, weil sie gerade männlichen geschlechts sind. also gehört zwar der theorie nach die frau nicht auf die universität, aber in wirklichkeit sollte den facultäten das recht gewährleistet werden, geeigneten falls von der regel abzuweichen. besonders wird sich die medicinische facultät oft in der lage sehen, weibliche studentinnen zulassen zu müssen. aber auch von der pharmacie sollte man billiger weise die frauen nicht fernhalten, denn die notwendigen eigenschaften eines apothekers finden sich sämtlich im weiblichen charakter vor. will aber sonach Prins die frauen im allgemeinen von den berufsvorlesungen ausgeschlossen

wissen, so plaidiert er nicht minder entschieden für ihre zulassung zu den rein wissenschaftlichen cursen, zur philosophie, kunst- und litteraturgeschichte usw. aber die frau soll ihre höhere bildung nicht von der universität holen, denn diese verarbeitet nicht allein allgemeine ideen, sondern auch wissenschaftliche methoden, sie bildet nicht nur cultivierte geister, sondern mehr noch gelehrte. das sollen aber die frauen nun und nimmer werden. sie sollen von dem höhern unterricht nur eine allgemeine bildung verlangen, welche ihnen gestattet, am geistigen leben ihrer zeit teilzunehmen. eine universität, die ihres namens wirklich würdig ist, die also auf der höhe der neueren bestrebungen steht, wird den geistigen bedürfnissen der frau nicht entsprechen. die vorlesungen über geschichte z. b. und litteratur müssen nach wesentlich anderen gesichtspunkten gehalten werden für frauen, als für männer, das ist klar. demnach, zu diesem ergebnis gelangt der verf., musz man in der errichtung besonderer frauenakademien fortfahren, wie solche bereits in St. Petersburg, Berlin, Genf und Brüssel bestehen und sich bewährt haben.

Da der letzte rapport, den Hlawatschek, professor des maschinenbaues an der technischen hochschule in Graz, über das verhältnis von theoretischen und praktischen studien an technischen hochschulen verfaszt hat, auszerhalb unserer eigentlichen aufgabe liegt, sehen wir uns am schlusse derselben angelangt. indem wir uns bemühten, das wichtigste aus denjenigen gutachten herauszuheben, die sich auf höheres schulwesen im weitern sinne des wortes erstrecken, waren wir uns wohl bewust, dasz manchem leser nicht alles, was gesagt wurde, ausdrücklicher hervorhebung wert erschienen sein wird, sowie dasz man hie und da auch wohl mehr erwartet haben dürfte. aber bei einem vorhaben so weitschichtiger und im einzelnen manigfacher art muste das hauptaugenmerk auf möglichst gleichmäszige berücksichtigung der manigfachen fragen gerichtet sein. und dann möchten ja auch diese zeilen beileibe nicht die lectüre der abhandlungen selbst überflüssig machen, sondern vielmehr gerade zu derselben aufmuntern. schon die fülle des gebotenen bürgt dafür, dasz man die rapports préliminaires nicht aus der hand legen wird, ohne eine schöne bereicherung seines pädagogischen wissens erhalten zu haben.

Die veröffentlichung der verhandlungen des congresses ist unseres wissens noch immer nicht erfolgt. wenn dies geschehen, werden wir hoffentlich gelegenheit finden, mit einer anzeige derselben die vorstehenden zeilen zum abschlusz zu bringen.

Dessau. Fügner.

## (41.)

## DER GRIECHISCHE EINFLUSZ AUF ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN ROM.

(schlusz.)

Natürlich gewann die schule allmählich bei der erweiterung der lehrobjecte und dem bedürfnisse griechischer litterarischer bildung eine gröszere wichtigkeit, wie Sueton (de gr. 3) sagt: posthac magis ac magis et gratia et cura artis increvit, ut . . temporibus quibusdam super viginti celebres scholae fuisse in urbe tradantur. man würde indessen irren, wenn man annähme, dasz diese griechische bildung nunmehr wirklich in die masse der bevölkerung eingang gefunden hätte; sie war vielmehr während der ganzen zeit der republik so unpopulär, dasz selbst die redner, welche sich dieselbe anzueignen für nützlich hielten, doch dem volke gegenüber kein bedenken trugen, sie zu verleugnen.[30] seit dem beginn der kaiserzeit war dies allerdings nicht mehr nötig; in der litteratur kam das griechische vorbild zur entschiedenen anerkennung, in privat- und öffentlichen bibliotheken waren beide litteraturen gleichmäszig vertreten, griechische bildung verbreitete sich über den ganzen umfang der westlichen provinzen. aber der geschmack in poesie und beredsamkeit, kurz die ganze sogenannte ἐγκύκλιος παιδεία blieb immer ein vorzug der höheren stände, ohne einflusz auf das volk zu gewinnen, bis in der zweiten periode der kaiserzeit, etwa seit Hadrian, die liberalen studien, auf einen immer kleineren kreis concentriert, ein ausschlieszliches eigentum der für den beamten- und gelehrtenstand erzogenen fachmänner wurden.[31] wenn so wenigstens in wissenschaftlicher beziehung für einen teil der nation im beginne der kaiserzeit eine vermittlung griechischer und römischer bildungselemente erreicht wurde, ist das eigentliche princip der harmonischen erziehung der Griechen niemals bei den Römern völlig zur anerkennung gekommen. gymnastik, musik und orchestik der Griechen lernten die Römer zu einer zeit kennen, als nach dem untergange der hellenischen freiheit diese künste, auf deren übung die politische weisheit der alten zeit die gesunde und gedeihliche entwicklung des staates gegründet hatte, ihrer ursprünglichen bestimmung beraubt, nicht mehr getragen von einem groszen gedanken, als sache der gewohnheit und unterhaltung ihrem verfall entgegengiengen. wie in der litterarischen thätigkeit der Römer der erfolg der nachahmung nicht blosz von der anlage, die sie mitbrachten, abhing, sondern ebenso von der stärkeren oder schwächeren anregung, die sie durch

[30] vgl. Plin. 29, 14. Cic. deor. 2, 36, 153. 2, 66, 265. 3, 15, 58. id. Att. 1, 19, 10. id. Mur. 29, 61. id. acad. pr. 2, 2, 5. 6. id. de fin. 1, 4, 11. id. Tusc. 1, 1. 2, 1. 4, 2, 5. id. rep. 1, 18, 30. Marius ap. Sal. b. Jug. 85. Bernhardy r. litteraturg. s. 56 anm. 35.
[31] genauer bei Bernhardy r. litteraturg. s. 86 § 17.

die klassischen vorbilder alter zeit oder durch die unmittelbare einwirkung der zeitgenossen erhielten, so war es auch bei ihrem bekanntwerden mit der griechischen gymnastik entscheidend, dasz sie diese nicht in der blüte ihrer entwicklung, sondern in einer hinneigung zu athletischer kunstfertigkeit und sittlicher zügellosigkeit antrafen, welche erkennen liesz, dasz dies erziehungsinstitut sich bereits überlebt habe. sie lieszen sich daher die athleten gefallen, wie die schauspieler und mimen, als einen gegenstand der unterhaltung, bei dem sie zuschauer waren; allein ihre kinder in die palaestra zu schicken, hielt alle, in welchen noch ein andenken des mos maiorum vorhanden war, ein dreifacher grund ab: die nach römischem gefühl unanständige nacktheit der übenden, die gefahr der corruption der knaben und das müszige herumtreiben der jugend wie der zuschauenden auf den übungsplätzen, ein übel, das der nutzen einer nicht auf einen praktischen zweck berechneten allgemeinen körperbildung abzuschwächen nicht geeignet schien.[32]

Nicht anders war es mit der musik und orchestik. die erste kam allerdings zu einer gewissen geltung im cultus, seitdem der durch die sibyllinischen bücher eingeführte graecus ritus bei den festen des Apollo mit den supplicationen die beteiligung der vornehmen jugend bei der ausführung der gesänge veranlaszte[33], womit wohl zunächst zusammenhängt, dasz seit dem zweiten punischen kriege auch anständige jünglinge und jungfrauen im singen und tanzen unterricht nehmen.[34] später erhält wenigstens die musik ihre stelle unter den gegenständen der ἐγκύκλιος παιδεία[35], allein beides, gesang und tanz, ist niemals ein wesentliches und wirksames bildungsmittel in Rom geworden. es galt ebenfalls für eine unterhaltung[36], an der man sich zuschauend und zuhörend erfreute, aber sich activ zu beteiligen immer bedenken trug, wenn man für seinen ruf zu sorgen für gut fand.

Noch vom kaiser Alexander Severus sagt Lampridius (A. S. 27): cantavit nobiliter, sed nunquam alio conscio, nisi pueris suis testibus. — Lyra, tibia, organo cecinit: tuba etiam, quod quidem imperator nunquam ostendit. es ist dies noch immer der grundsatz, den Nepos Epaminondas 1 ausspricht: scimus enim musicen nostris moribus abesse a principis persona, saltare vero etiam in vitiis poni. quae omnia apud Graecos et grata et laude digna ducuntur. und während Sokrates bei Xenophon (symp. 2, 15—19) den tanz lobt und sich rühmt, als alter mann noch an der übung des tanzes freude

[32] Cic. Tusc. 4, 33, 70. id. rep. 4, 4. Tac. a. 4, 20. Senec. ep. 88, 18. Plut. q. R. 40.

[33] vgl. Liv. 27, 37, wo dreimal 9 jungfrauen ein lied singen; Hor. carm. 4, 6, 31 u. 32. 1, 21. carm. saec. Suet. Cat. 16.

[34] Macrob. sat. 3, 14, 4.

[35] Quinct. inst. 1, 10. Sen. ep. 88, 9. Suet. Tit. 3.

[36] auch bei den Griechen hatte die musik ihre alte geltung eingebüszt. so heiszt es bei Aristot. polit. 8, 2, 3: νῦν μὲν γὰρ ὡς ἡδονῆς χάριν οἱ πλεῖστοι μετέχουσιν αὐτῆς· οἱ δ' ἐξ ἀρχῆς ἔταξαν ἐν παιδείᾳ.

zu haben, gilt bei den Römern die saltatio als ministra voluptatis (Cic. off. 1, 42, 150). nemo fere saltat sobrius, nisi forte insanit, sagt Cicero Mur. 6, 13, und ähnlich äuszert er sich off. 3, 19, 75; 24, 93; in Pison. 10, 22; in Cat. 2, 10, 23; Deiot. 9, 26. so klagt auch Senec. contr. 1. praef. s. 49 Burs.: torpent ecce ingenia desidiosae iuventutis . . cantandi saltandique obscena studia effeminatos tenent. Horatius aber singt carm. 3, 6, 21:

motus doceri gaudet ionicos
matura virgo.

Hätte Augustus, der in so harter weise in das recht der familie eingriff, um einen halt in die entartung der zeit zu bringen, der erziehung der künftigen generation seine aufmerksamkeit zugewandt, so würde es ihm vielleicht möglich gewesen sein, aus den ursprünglichen, gesunden erziehungsinstituten der Griechen ein auf die heranbildung der römischen jugend anwendbares princip zu gewinnen; wie damals das Griechentum war, konnte es zwar noch in aller kunst zu reizender unterhaltung und feinem genusse die mittel liefern, aber für die erhaltung der sittlichen kraft in Rom keine hilfe sein. es war nur eine andere und zuweilen noch verkehrtere richtung, welche die freunde des griechischen lebens einschlugen. sie führte auf neue gegensätze and abwege. als die griechische wärterin[37] und der griechische paedagogus teilweise an die stelle der eltern traten, geriet das kind in die schlimme gefahr, im umgang mit häufig schlechten sklaven heranzuwachsen und sittlichen schaden für immer da vonzutragen.

Wie mahnend klingen die worte des Tacitus (dial. 29): at nunc natus infans delegatur Graeculae alicui ancillae, cui adiungitur unus aut alter ex omnibus servis plerumque vilissimus nec cuiquam serio ministerio accommodatus. horum fabulis et erroribus teneri statim et rudes animi imbuuntur: nec quisquam in tota domo pensi habet quid coram infante domino aut dicat aut faciat.

Die alte kinderzucht war einfach und bäuerlich gewesen; sie genügte der zeit nicht mehr, aber die neue setzte an stelle derselben eine raffinierte verweichlichung[38]; das kind lag in windeln gewickelt, wurde in wiegen geschaukelt[39], mit näschereien gefüttert, in einer sänfte getragen[40] und mit zierlichem spielzeug versehen, wie es die geschmackvolle fabrication der spätern zeit lieferte.[41]

In die knabenspiele fand neben dem alten und bewährten ballund knöchel- und nüssespiel auch der griechische reif und das würfelspiel eingang; Hor. carm. 3, 24, 54:

[37] Jahn ad Pers. s. 129. vgl. auch Gell. 12, 1.
[38] Quinct. inst. 1, 2, 6. 7.
[39] Galen. de sanit. tuend. vol. VI p. 37 Kühn.
[40] Quinct. inst. 1. 2, 6. 7.
[41] Jahn ad Pers. s. 139. Lactant. 2, 4, 13. Raoul Rochette 3 me mém. sur les antiquités chrét. des catacombes, mém. de l'acad. des inscr. XIII (1838) s. 623—633. 726. Niccolini le case ed i monum. di Pomp. fasc. VIII t. IV n. 2.

nescit equo rudis
haerere ingenuus puer,
venarique timet, ludere doctior,
seu graeco iubeas trocho
seu malis vetita legibus alea.

Der trochus, τροχός oder κρίκος, ist ein eiserner oder kupferner reif, der mit einem schlüsselartig gekrümmten stabe, ἐλατήρ, clavis adunca (Prop. 4, 14, 6) getrieben wird. das spiel hiesz bei den Griechen κρικηλασία.[42]

Sonst aber nahm man von den Griechen, welche in der gymnastik so bedeutendes leisteten, nichts hinzu als den discus[43], während die palaestra, welche ihre erste benutzung in Rom als vorbereitung zum bade für alle altersclassen gefunden hatte, mehr in der diätetik als in der erziehung zur anwendung kam und für die jugend fortdauernd als verderblich betrachtet wurde.

Ein gymnasium oder die palaestra hatte man auf den landsitzen schon zu Ciceros zeit, aber zum privatgebrauch; Cic. in Verr. accus. 5, 72, 185 (vgl. id. Att. 1, 8, 9. 10): Mercuri, quem Verres in domo et in privata aliqua palaestra posuit. Varro erklärt auch dies für eine verweichlichung, die erst eintrat, als die Römer aufhörten, sich mit ackerbau zu beschäftigen. bäder gehörten wohl auch in Griechenland zu den gymnasien, aber sie dienten ursprünglich nur zur reinigung des leibes nach der übung. in späterer zeit, und namentlich in Rom, ist das bad die hauptsache, das gymnasium aber ein teil des bades.[44] noch Vitruvius sagt (5, 11): nunc mihi videtur iam, etsi non sint Italicae consuetudinis, palaestrarum aedificationes traditas tamen explicare.

Nero scheint der erste gewesen zu sein, der behufs der Neronischen spiele ein gymnasium baute (Tac. a. 14, 47. Suet. Nero 12), aber auch dies stand mit den thermae Neronianae in verbindung.[45]

Wenn Strabo ferner sagt (5 s. 236), das Marsfeld sei voll von der menge τῶν σφαίρᾳ καὶ κρίκῳ καὶ παλαίστρᾳ γυμναζομένων, so ist dies gewis von nackten übungen zu verstehen, wie man aus Hor. carm. 1, 8, 8. 3, 12, 7 und anderen stellen, namentlich bei ärzten, ersieht. auch werden oft einzelne übungen erwähnt, wie der gebrauch der hanteln[46], ἁλτῆρες — Sen. ep. 15, 4: aliquo pondere manus motae — und der ringkampf (Sen. ep. 88, 18). der ursprüngliche zweck der leibesübungen der Römer, die vorbereitungen für den kriegsdienst, war nach der seit Augustus eingetretenen umgestaltung des heerwesens und beschränkung der aushebung in Italien

[42] Krause gymn. u. agonistik der Hell. I 319. II 901. taf. IX[b] fig. 25 u. taf. XXIV fig. 21.
[43] Krause agonistik I 439—465. Hor. carm. 1, 8, 11; sat. 2, 2, 13. a. p. 380. Mart. 14, 164.
[44] Krause agonistik I 93—95.
[45] Becker topogr. s. 684.
[46] Krause agonistik I 387 ff. II 907 ff.

für die masse nicht mehr vorhanden; nur diejenigen, welche eine militärische laufbahn vor sich hatten, hielten noch an der alten methode fest, wie noch Alexander Severus (Lampr. Al. S. 3). man trieb jetzt gymnastik, um eine frische farbe zu haben (Cic. off. 1, 36, 130), gut zu schlafen (Hor. sat. 2, 1, 8), mit appetit zu essen und mit vergnügen zu baden, während zum kriegsdienst iuventus balnearum nescia (Veget. r. m. 1, 2) erfordert wird. für solche zwecke wurde die palaestra nützlich befunden, galt aber nunmehr als eine schule der verweichlichung und sittenlosigkeit. noch Traianus sagt bei Plinius (ep. 10, 40): gymnasiis indulgent Graeculi. Seneca (ep. 88, 18) stellt die ringer mit den köchen zusammen, welche beide den leib mästen und die seele verkümmern lassen; am härtesten urteilt Plutarch, obgleich selbst ein Grieche, Cato mai. 20: nach diesem schriftsteller ist die palaestra die quelle aller schamlosigkeit für die Römer geworden.

Werfen wir zum schlusz noch einen blick auf die spiele, d. h. die kinder- und jugendspiele[47]; die glück- und brettspiele werden bei anderer gelegenheit besprochen werden, da sie nicht hierher gehören.

Je weniger bei kindern die individualität entwickelt ist, um so weniger eigentümliches haben eigentliche kinderspiele; die römischen kinder haben, wie die unsrigen, häuser gebaut, wagen gefahren, steckenpferd geritten[48], puppe gespielt, steine über die oberfläche des wassers geworfen[49], den kreisel (turbo) geschlagen[50], stelzen gehabt[51] und, was allerdings für einen gröszern knaben für weichlich galt[52], den reifen (τροχός) mit dem stabe getrieben: vgl. Ov. trist. 2, 486. 3, 13 (12). id. a. a. 3, 383. der trochus war mit metallenen ringen besetzt, welche klapperten: daher argutus trochus Mart. 14, 169; vgl. id. 11, 21, 2. auf kunstdarstellungen ist dies spiel häufig, s. Jahn ad Pers. s. 154 und Grasberger I 1 s. 83.

Von gröszerm interesse sind dagegen die geselligen spiele, in denen die heranwachsende jugend erfindungskraft, geschick und überhaupt kraft üben lernte, welche auch alle insofern volkstümlich sind, als die sprache sich der technischen ausdrücke dieser spiele zu allgemeinen zwecken bemächtigte. im groszen und ganzen werden wir aber auf diesem gebiete einen bedeutenden einflusz Griechenlands weniger voraussetzen dürfen; selbst beim ballspiel sind doch nur einige ausdrücke griechisch, das spiel selbst war, wie dem ganzen altertum, so auch Italien ohne zuthun Griechenlands bekannt und beliebt geworden. man spielte allgemein in Rom und Italien

[47] Marqu. hdb. V B 416 ff.
[48] Hor. sat. 2, 3, 247 ff.
[49] Minucius Felix Octav. 3.
[50] Verg. A. 7, 378 ff. Tibull. 1, 5, 2 f. Persius 3, 51 und dazu Jahn. Grasberger erziehung u. unterr. im class. altert. I 1 s. 77.
[51] aus Plaut. Poen. 3, 1, 27 zu schlieszen; Grasberger I 1 s. 129. vgl. Paulus s. 97, 12.
[52] Hor. carm. 3, 24, 57.

ball, teils auf dem Marsfelde, wo man selbst dem jüngern Cato bei diesem spiel sich beteiligen sah, teils — und das geht uns hier hauptsächlich an — in den sphäristerien, welche man in den bädern und villen zu diesem zweck besonders anlegte. von den verschiedenen arten von bällen, welche genannt werden, gehören hierher trigon oder pila trigonalis und harpastum.

Harpastum ist ein mit lumpen, federn u. dgl. ausgestopfter fangball, mit welchem zwei parteien spielten, wo dann jeder derselben auf seiner partei zu erhalten suchte, Mart. 4, 19, 6. 7, 67, 4. vgl. Nov. com. 23: pila raptim ludere, sowie die worte des Pollux 9, 105: εἰκάζοιτο δ᾽ ἂν εἶναι ἡ διὰ τοῦ μικροῦ cφαιρίου, ὃ ἐκ τοῦ ἁρπάζειν ὠνόμαcται· τάχα δ᾽ ἂν καὶ τὴν ἐκ τῆc μαλακῆc cφαίραc παιδιὰν οὕτω τιc καλοίη.

Trigon dagegen ist ein springball, d. h. ein kleiner harter ball voll festen haares, von drei personen aus drei verschiedenen ecken mit der hand oder dem netze einander zugeschlagen, Mart. 4, 19, 5 u. a. Hor. bezeichnet 1, 6, 126 das ballspiel: fugio campum lusumque trigonem.

In dem obigen sinne von trigon wird auch pila trigonalis bei Mart. 14, 46 lemm. gebraucht. bei diesem spiele mit diesem springball bedurfte es einer besondern geschicklichkeit der linken hand; es scheint also dabei mit mehreren bällen gespielt worden zu sein.

Wie in den häusern der reichen, so durften in den groszen bädern die sphaeristeria[53], die ballspielsäle zur erholung und kräftigung nicht fehlen; es leuchtet ein, dasz das sphaeristerium, d. h. der ganze, wenn auch für mehrere übungen eingerichtete ort nach dem ballspiel, als dem beliebtesten und gewöhnlichsten, seinen namen empfieng. man vergleiche noch Stat. silv. 4 praef.: sed et sphaeromachias spectamus, et pilaris lusio admittitur.[54] und Plin. ep. 5, 6, 27: apodyterio superpositum est sphaeristerium, quod plura genera exercitationis pluresque circulos capit.

Schlieszlich geben wir noch eine zusammenstellung von einschlägigen wörtern, deren gruppierung auf dem versuche chronologischer trennung beruht.

Der vielbefehdete und doch noch unerreichte Corssen sagt im II bande seines groszen werkes[55] s. 813: 'wie pflanze, tier und mensch, auf fremden boden unter einen andern himmelsstrich versetzt, sich erst acclimatisieren musz, um dort dauern zu können, so musz das wort, das aus seiner heimatsprache in eine fremde sprache eingewandert ist, sich dem lautgesetz und dem betonungsgesetz derselben anbequemen. je länger und häufiger es nun hier im munde des volkes umläuft, desto vollständiger wird es in seiner bildung den einheimischen wörtern ähnlich, so dasz es endlich auf dem fremden

[53] Plin ep. 2, 17, 12. Sueton. Vesp. 20. Orelli inscr. 57.
[54] vgl. auch Becker-Rein Gallus III[3] 104.
[55] in der ersten auflage des vocalismus II s. 225 ff.

sprachboden feste wurzeln schlägt und das bürgerrecht erlangt, ja dasz das bewustsein von seinem ursprung ganz aus der sprache schwindet. je mehr also ein in die lateinische sprache aufgenommenes fremdwort sich dem lautgesetz derselben gemäsz umgestaltet hat, in desto frühere zeit reicht seine aufnahme in dieselbe hinauf.'

Wir nehmen mit Corssen, wie wir mit einiger bestimmtheit dürfen, vier epochen der aufnahme griechischer wörter in die lateinische sprache an; die beiden ersten derselben sind durch die ältesten verkehrsverhältnisse zwischen Griechen und Römern bedingt. von der frühesten, dem zeitalter der Tarquinier, können wir hier für das gebiet des unterrichts und der erziehung kein einschlägiges zeugnis anführen. wohl aber von der zweiten epoche, welche beginnt, als durch das zusammentreffen der Römer mit Tarent und Pyrrhus, dann durch den kampf mit Karthagern und Sikelioten griechische und römische sprache wieder in unmittelbaren und lebendigen verkehr traten, als Livius, Naevius, Ennius, aber auch Plautus und Terentius die römische litterratur mit einer menge von griechischen benennungen für gegenstände und begriffe bereicherten aus dem vielgestaltigen und überfeinerten griechischen leben, wie es sich in der neuern komödie darstellte.[56] dieser zweiten epoche gehören wörter an wie:

Ephebus, i, m. ἔφ-ηβος, ὁ, der mannbare jüngling, zunächst nur von griechischen verhältnissen, Plaut. Merc. prol. (40). 61. Ter. Andr. 51. Eun. 824.

Gymnasium, ii, n. γυμνάσιον, τὸ, der turn- und tummelplatz, bei Plautus guminasium (Ritschl op. phil. II 484 f.), Ba. 427. Epid. 190. Aul. 405. Amph. 1012. As. 297. damit zusammenhängend: gymnasticus, a, um, γυμναστικός, ή, όν, leibesübungen betreffend (nur Plautinisch, bei Cicero gymnicus), Plaut. Rud. 296. — Die stelle Most. 151 ist von Ritschl als unecht bezeichnet, daher von Lorenz weggelassen worden.

Paedagogus, i, m. παιδ-αγωγός, ὁ, der die kinder in die schule bringende und zurückführende sklave, hofmeister, erzieher, mentor, Plaut. Ba. 138. 142. 423. 441. 444. Merc. prol. 31. Pseud. 447. Ter. Phorm. 144. davon: paedagogo, are, παιδαγωγῶ, erziehe als hofmeister, unterweise, Pacuv. tr. 192 (ap. Fest. s. 281).

Palaestra, ae, f. παλαίστρα, ἡ, der ring- und übungsplatz[57], Plaut. Amph. 1013. Ba. 66. 426. 431. Ter. Eun. 477. Ph. 484. davon: palaestricus, a, um, παλαιστρικός, ή, όν, palästrisch, Plaut. Rud. 296. hierher gehört auch das adverbium: palaestricos = παλαιστρικῶς, wie in der palästra,

[56] vgl. übrigens Saalfeld Italograeca, culturgesch. stud. auf sprachw. grundlage, I heft: vom ältesten verkehr zwischen Hellas und Rom bis zur kaiserzeit, Hannover 1882, s. 22 ff.

[57] freilich bieten die stellen Plaut. Ba. 66 und Ter. Phorm. 484 die übertragene bedeutung: hurenhaus.

Afran. com. 154 Ribb. 1e aufl., während Ribb. in der 2n aufl. per-palaestricos liest. letzteres wäre dann eine hibride bildung aus per und παλαιστρικῶς.

Einer dritten periode der behandlung griechischer wörter im lateinischen beginnt mit Accius; vgl. Varro l. L. X 70 M. dieser zeit des schwankens zwischen griechischer und lateinischer gestaltung der flexionsformen dürften wohl angehören:

[Ephebitus, i, m. (von ephebus, ἔφ-ηβος), ein zum jüngling herangereifter, Varro ap. Non. s. 140, 18 (sat. Men. 39, 10) zweifelhaft; Riese liest ephebum, Vahlen ephebulum.]

Gymnicus, a, um, γυμνικός, ή, όν, zu den leibesübungen gehörig (vgl. oben gymnasticus), Cic. Tusc. 2, 26, 62.

(Hypodidascalus, i, m. ὑπο-διδάσκαλος, ὁ, der unterlehrer, ἅπαξ εἰρημένον, Cic. fam. 9, 18, 4.)

Palaestrita, ae, m. παλαιστρίτης, ὁ (= παλαιστικός), der in der ringschule übende, Cic. Acc. 2, 14.

Scholicus, a, um, σχολικός, ή, όν, zur schule gehörig, Varro sat. Men. 144 (31, 48 [ap. Non. s. 452, 1]).

Die vierte epoche der geschichte griechischer wörter in der lateinischen sprache ist durch die dichter der Augusteischen zeit herbeigeführt worden; ihrem einflusz ist es auch zuzuschreiben, wenn schon in der gleichzeitigen und noch mehr in der spätern prosa, namentlich bei Plinius, griechische casusformen sich eingebürgert haben.[58] wir rechnen hierher:

(Catomidio, are, κατ-ωμίζω, ein im gewöhnlichen leben üblicher ausdruck, jemand, wie einen boshaften knaben, über die schulter legen und ihm den hintern aushauen, nur passivisch: catomidiari, Petron. 132, 2.)

Ephebeum (-ium), i, n. ἐφ-ηβεῖον, τό, der jünglingssaal, der übungsplatz für die jünglinge in der palästra, Vitr. 5, 11, 2.

Grammatista, ae, m. γραμματιστής, ὁ, ein lehrer in den anfangsgründen der sprache, ein sprachmeister, elementarlehrer, Suet. gramm. 4.

Halteres, erum, m. ἁλτῆρες, οἱ (von ἅλλομαι), die springer, bleimassen, die man bei springübungen zur verstärkung des schwunges in den händen hielt, die wuchtkolben oder hanteln unserer turnplätze, Mart. 7, 67, 5. 14, 49, 1 (rein lat. manipuli, s. Cael. Aur. tard. 5, 2, 38), vgl. Sen. ep. 15. 56.

Harpastum, i, n. ἅρπαστον, τό (Poll. 9, 105. Ath. I 15 f., eigentl. neutr. von ἁρπαστός), ein mit lumpen, federn usw. ausgestopfter fangball, mit welchem zwei parteien spielten, wo dann jeder denselben auf seiner partei zurückzuhalten suchte, Mart. 4, 19, 6. 7, 67, 4.

---

[58] Corss. voc. II 817. Saalfeld Italogr. I 46.

Sphaerista, ae, m. σφαιριστής, ὁ, der ballspieler, Sidon. ep. 2, 19 u. 5, 17. Orelli inscr. 6445.

Sphaeristerium, ii, n. σφαιριστήριον, τό, 1) der ballspielort, ballspielsaal, Plin. ep. 2, 17, 12. 5, 6, 27. Sen. Vesp. 10. Orelli inscr. 57. 2) übertragen, das ballspiel selbst, Lamprid. Alex. Sev. 30, 4. Sidon. ep. 2, 2.

Trigon, onis, acc. onem u. ona, m., von *τρίγων (aus τρίγωνος), 1) ein kleiner harter ball voll festen haares, ein springball, von drei personen aus drei verschiedenen ecken mit der hand oder dem netze einander zugeschlagen, Mart. 4, 19, 5. 7, 72, 9. 12, 83, 3. 2) übertragen, das ballspiel selbst, Hor. sat. 1, 6, 126. davon: trigonalis, e, dreieckig, pila trigonalis, Mart. 14, 46 lemm.

Trochus, i, m. τροχός, ὁ, ein eiserner, mit vielen kleinen losen, daher bei der bewegung klirrenden ringen (daher garruli anuli, s. Mart. 14, 169) behangener reifen, den die knaben zur belustigung auf freien plätzen mit einem treibkloben, der einen hölzernen griff und eine gekrümmte eiserne spitze hatte (clavis adunca, Prop. 3, 14, 6), forttrieben, der spielreif, das spielrad, Hor. carm. 3, 24, 57. id. a. p. 380. Prop. 3, 14, 6. Ov. trist. 2, 486. id. a. a. 3, 383. Mart. 14, 168, 2 u. 169, 2.[59]

Tropa, adv. τρόπα (παιδιά, ein spiel, Poll. 9, 103), ein spiel, wobei man mit würfeln, nüssen oder eicheln in einer gewissen entfernung in ein loch warf, vielleicht unser marmel- oder murmelspiel, Mart. 1, 14, 9 ed. Schneid.

Nach der unterjochung Griechenlands wurde es sehr üblich, dasz die väter, welche ihren söhnen eine tiefere wissenschaftliche, überhaupt feinere bildung geben wollten, dieselben nach Griechenland, namentlich nach Athen schickten, wo sie oft mehrere jahre verweilten.[60] Cicero selbst that dies: Brut. 91, 314; Atticus: Corn. Nep. 2. Ciceros sohn war gleichzeitig mit Bibulus, Acidinus, Messala in Athen: Cic. ad Att. XII 32. so sagt auch Horaz von sich (ep. II 2, 40):

> Romae nutriri mihi contigit atque doceri,
> iratus Graiis quantum nocuisset Achilles.
> adiecere bonae paullo plus artis Athenae,
> scilicet ut possem curvo dignoscere rectum
> atque inter silvas Academi quaerere verum.[61]

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

dasselbe that Ovid. trist. I 2, 77: nec peto, quas quondam petii studiosus, Athenas.

---

[59] die beiden übrigen bedeutungen des wortes sind: 1) ein zauberreif, zauberrad, Laev. fr. ap. App. apol. 30 Krüger (Müller Laev. fr. 10 trochisci). 3) trochus (= folterrad), scherzhafter name eines sklaven, Plaut. Trin. 1020 Spengel (vgl. praef. s. VII f.).

[60] Becker-Göll Gallus II³ 113.

[61] vgl. ebd. v. 81 ff. über die studienreisen der jugend in der kaiserzeit vgl. Friedländer II³ s. 71.

Wir schlieszen diese kurze betrachtung mit den einleitenden worten einer einschlägigen schrift[62]: 'der im altertume festgehaltene grundsatz, dasz der einzelne für das gemeinwesen da sei, schlosz die berechtigung in sich ein, von staatswegen auf die erziehung der jugend einzuwirken. aber während letzteres in Griechenland, besonders in den dorischen staaten, zur vollen anwendung kam, liesz der römische staat von anfang an die erziehung der werdenden generation völlig unbeachtet. fremde bildungselemente konnten zwar bei der fortwährenden berührung mit den nachbarvölkern und der raschen erweiterung des römischen staates nicht gänzlich ausgeschlossen bleiben, aber es «fehlte bei allem talente einzelner, sich diese anzueignen, doch dem staate jedes mittel, das fremde mit dem einheimischen zu einem organischen ganzen zu verbinden», zumal da die partei der Altrömer von schroffem nationalstandpunkte aus vorzüglich den Hellenismus, wenn auch erfolglos, bekämpfte und möglichst fern zu halten suchte, um den mos maiorum zu wahren. hierdurch hemmte sie allen fortschritt in wissenschaft und gesittung, mit einem worte, die geistige freiheit. als aber dieser widerstand durch die macht der geschichtlichen entwicklung gebrochen wurde, trat mit dem verfall der alten zucht der mangel einer auf das ideale abzielenden harmonischen bildung nur um so mehr hervor. durch seinen völlig auf das praktische gewandten sinn hat der Römer zwar groszes geleistet, ist aber auch in einen materialismus geraten, der schlieszlich religion und sittlichkeit, staat und familie zu grunde richtete'.

[62] 'zur geschichte der socialen stellung der elementarlehrer und grammatiker bei den Römern', Leipziger inanguraldissertation von Albin Arno Bergmann, 1877. die im obigen gegebenen bemerkungen fuszen anf nachfolgenden belegstellen: Arist. Pol. 8, 1 (ed. C. Göttling, Jena 1824). H. Krause gesch. d. erziehnng, Halle 1851, s. 216. Cic. rep. 4, 3, 3. 5, 1. 2. Tusc. 1, 1, 2. Lange röm. altert., 2e aufl., I s. 63 u. 64. II s. 202 u. anm. Marquardt röm. privataltert. I 81. Plut. Cat. mai. 23. Horat. ep. 1, 1, 53. Plin. 29, 7: bonum esse eorum litteras inspicere, non perdiscere; qnae omnia, si invalescerent, facile corrumperent — ausspruch des alten Cato. — Ausführliche belegstellen findet man in G. A. Saalfelds 'Tensaurus italograecns, historisch-kritisches gesamtwörterbuch der griechischen lehn- und fremdwörter im lateinischen', welches demnächst im verlage von Gerolds sohn in Wien erscheint.

Holzminden. Günther Alexander Saalfeld.

## 44.

## DIE LETZTEN HEIDNISCHEN PHILOSOPHEN UNTER JUSTINIAN.

Die allmähliche verbreitung des christentums über die römisch-griechische welt, die verfolgung desselben unter den heidnischen kaisern und sein endlicher sieg über das heidentum, welcher mit

Constantinus beginnt, sind von unzähligen beschrieben worden. nun dauerte es auch nach Constantinus noch zwei jahrhunderte, ehe man das heidentum als erloschen betrachten konnte, und die geschichte des siegenden christentums enthält also in sich auch eine geschichte des sinkenden heidentums. aber eine zusammenhängende besondere darstellung des zustandes, in welchem sich die heiden unter den christlichen kaisern befunden haben, ist nicht geschrieben worden, bis 1616 der gelehrte jurist Gothofredus in dieser beziehung einen anfang machte durch seinen tractat 'de statu paganorum sub Christianis imperatoribus', welcher später erweitert einen teil seines fortlaufenden commentars zum ganzen codex Theodosianus bildete. der tractat enthielt einen commentar zu dem abschnitt des codex Theodosianus, welcher unter dem jüngern Theodosius 438 publiciert worden ist, über die heiden, opfer und tempel. so bemerkenswert die arbeit für ihre zeit war, so erfüllt sie doch nicht ganz das, was ihr titel verheiszt, da das heidentum und edicte der kaiser gegen dasselbe mit dem jüngern Theodosius nicht aufhörten, obgleich derselbe in einem erlasse von 423 sagt, dasz schon keine heiden mehr übrig seien. der kaiser täuschte sich hierin, und Malalas berichtet noch aus der letzten zeit Justinians um 560 von einer heidenverfolgung. die hierher gehörenden notizen finden wir in den kirchengeschichten und in Gibbons groszem geschichtswerke zerstreut; der plan des Gothofredus aber nahm nach seiner eignen angabe Rüdiger wieder auf mit seiner abhandlung 'de statu et conditione paganorum sub imperatoribus Christianis post Constantinum'. Vratislaviae MDCCCXXV. unter anführung der edicte der weströmischen und oströmischen kaiser und mit benutzung der bezüglichen stellen aus kirchlichen und profanen schriftstellern hat derselbe den zustand der heiden unter den christlichen kaisern seit Constantin bis zum erlöschen des heidentums unter Justinian in zusammenhängender darstellung, wenn auch kurz, beschrieben. wir sehen also, wie unter Constantin zuerst die christlichen priester dieselben rechte und freiheiten erhielten wie die heidnischen, und wie noch längere zeit eine verhältnismäszige duldung des heidentums neben dem christentum stattfand; wie allmählich die öffentliche ausübung des heidnischen cultus unterdrückt wurde, bis nach den strengen erlassen des Theodosius die heiden ihre götter nur noch still in ihrem innern ohne alle äuszere kundgebung verehren durften. opfer, libationen, besuch der tempel, verehrung der götterbilder u. a. waren unter androhung der schwersten strafen verboten. indes konnte sich ein heide immer noch als solcher bekennen und hatte freiheit des redens und schreibens, zumal wenn er ein angesehener mann war, wie z. b. Symmachus und Libanius, welch letzterer dem groszen Theodosius ungescheut schreiben durfte, er freue sich, dasz der kaiser ihm wohlwollend gesinnt sei, einem manne, welcher doch kein bedenken tragen würde, in seiner gegenwart beim Zeus zu schwören. auch wurden die edicte selten gleich so streng ausgeführt,

wie sie lauteten, und daher öfters erneuert, bis es nicht mehr nötig schien. weiter sehen wir, wie durch den fanatismus der eiferer heidnische kunstwerke und bibliotheken zerstört wurden und überall sich der sturm gegen die tempel erhob, infolge dessen blutige kämpfe zwischen christen und heiden vorfielen; wie dotationen, welche für heidnische cultuszwecke vorhanden waren, eingezogen wurden; wie die erlasse des Arcadius, des jüngern Theodosius, des Marcianus, Leo, Anthemius die noch übrigen tempel in kirchen verwandelten und die heiden von allen militär- und civilstellen ausschlossen, und wie allmählich die anzahl der heiden immer geringer wurde, schon lange eine gedrückte minorität, welche übrigens wenig märtyrer geliefert hat, weil die stärke des glaubens fehlte. zum schlusz erwähnt Rüdiger aus den zwei letzten edicten gegen die heiden als hauptstellen: 'was örtern oder personen für heidnischen cultus geschenkt oder hinterlassen sei, solle den städtischen cassen anheimfallen; heiden sollten keinerlei wissenschaft lehren; alle, welche noch nicht getauft seien, sollten sich mit ihren frauen und kindern in die kirchen begeben zur taufe, und wer nach der taufe noch bei dem heidnischen irrtum verbleibe, der solle getötet werden'. er merkt dazu an, dasz diesen edicten keine angabe des kaisers und der consuln beigefügt sei; es sei aber sehr wahrscheinlich, dasz man sie dem Justinian zuschreiben müsse. als beweis für die wahrscheinlichkeit bringt er indes nur die stelle aus Procop. hist. arcana: ἐντεῦθεν ἐπὶ τοὺς Ἕλληνας καλουμένους τὴν δίωξιν ἦγεν αἰκιζόμενός τε τὰ σώματα καὶ τὰ χρήματα ληϊζόμενος usw. — Auf Rüdigers schrift folgt die reichhaltigere von Lasaulx 'der untergang des hellenismus und die einziehung seiner tempelgüter durch die christlichen kaiser', München 1854. am ende behandelt Lasaulx jene zwei edicte und deren veranlassung genauer, zeigt auch als folge derselben das aufhören der lehrthätigkeit der heidnischen philosophen in Athen, sowie die auswanderung derselben nach Persien. bei der behandlung der drei letzten punkte stützt er sich besonders auf die inzwischen herausgekommene abhandlung von Zumpt 'über den bestand der philosopischen schulen in Athen und die succession der scholarchen', Berlin 1843. diese drei punkte nun noch einmal aufzunehmen und in einigen beziehungen zu erweitern, ist mit den folgenden zeilen beabsichtigt.

## I.

### Die letzten edicte gegen die heiden.

cod. Iust. I tit. XI: de paganis, sacrificiis, templis. l. 9. 10.

l. 9. 'Wir befehlen unseren behörden sowohl in der hauptstadt als in den provinzen, allen gottlosigkeiten des heidnischen aberglaubens, mögen dieselben ihnen selbst zur kenntnis gekommen oder von den bischöfen angezeigt worden sein, nachzuspüren, sie zu verhüten und zu bestrafen; wo dies aber den örtlichen behörden nicht

möglich ist, an uns zu berichten, damit sie nicht den verdacht der begünstigung auf sich laden. niemandem aber soll es erlaubt sein, durch testament oder schenkung etwas zu hinterlassen oder zu geben an personen oder örter (προcώποις ἢ τόποις — personis vel locis), wodurch die heidnische ruchlosigkeit unterstützt oder erhalten wird, auch wenn letzteres nicht ausdrücklich im wortlaute des testamentes oder der schenkung ausgedrückt ist, wohl aber von den beurteilern und richtern als die sichtliche willensmeinung des erblassers oder gebers so aufgefaszt werden kann.[1] was aber so hinterlassen oder geschenkt ist, soll jenen personen oder örtern weggenommen, den betreffenden städten zugesprochen und von diesen für die städtischen bedürfnisse verwendet werden.'

l. 10. Im eingange werden alle strafandrohungen, welche die früheren kaiser gegen den heidnischen irrtum erlassen haben, von neuem in erinnerung gebracht und sollen für immer streng gelten, da sich wieder leute gefunden hätten, von welchen vor götterbildern opfer dargebracht und heidnische festlichkeiten veranstaltet worden seien. dann heiszt es weiter: 'diejenigen, welche dies nach schon empfangener taufe begangen haben, sind von uns mit angemessener strafe, und zwar milde genug[2], belegt worden; aber alle sollen wissen, dasz, wer künftig nach empfangener taufe dergleichen thut, mit dem tode bestraft werden wird. die aber noch nicht getauft sind, sollen sich melden, mit weibern und kindern und ihrem ganzen hausstande zu den kirchen ziehen und nach erhaltener unterweisung sich taufen lassen. die dies aber nicht wollen (τούτων ὀλιγωροῦντας . . haec contemnentes) sollen von allen vorteilen unseres staates ausgeschlossen sein und sollen kein bewegliches oder unbewegliches vermögen besitzen dürfen; alles eigentum soll ihnen confisciert werden, sie sollen der äuszersten hilfslosigkeit preisgegeben sein und auszerdem noch mit angemessenen strafen belegt werden. keinerlei wissenschaft aber dürfen heiden lehren, damit die seelen nicht von ihnen verdorben werden. keinerlei einkünfte zum unterhalte aus öffentlicher stiftung (μηδὲν ἐκ τοῦ δημοσίου σιτήσεως . . neque magis aliquid annonae ex publico percipiant) sollen sie

[1] die τόποι oder loca sind stiftungen für cultuszwecke oder lehrzwecke. das gesetz wollte also neue unterstützung heidnischer stiftungen verhindern. was die schenkungen und hinterlassungen betrifft, so verbietet Justinian in ähnlicher weise den ketzerischen samaritern, an irgend jemanden etwas zu schenken oder zu hinterlassen, auszer an rechtgläubige. cod. Iust. I tit. V 17. vgl. auch Justinians novelle 129 de Samaritis, welche in das jahr 551 gesetzt wird, und die novelle 144 des kaisers Justinus vom jahre 572, welcher sich auf Justinians vorgang beruft.

[2] die milde, welche sich der erlasser des gesetzes hier zuschreibt, kann gegen die grosze masse der überführten beobachtet worden sein; es ist aber damit nicht ausgeschlossen, dasz einige hervorragendere männer mit dem tode bestraft worden sind.

Digitized by Google

erhalten und sich nicht darauf berufen dürfen, dasz ihnen dieselben nach früheren bestimmungen rechtlich zugesichert seien. sobald nemlich welche nicht zu den kirchen ziehen mit frauen und kindern, sollen sie den vorher angekündigten strafen unterworfen werden, ihr vermögen wird der fiscus einziehen, sie selbst aber werden verbannt werden. wer aber bei opfern und anbetung von götzenbildern betroffen sein wird, der wird den tod erleiden, wie die manichäer und, was dasselbe ist, borboritae. auch bestimmen wir: wenn sie kinder im zarten alter haben, so sollen diese unverweilt getauft werden; sind die kinder schon erwachsener, so sollen sie erst unterricht erhalten und dann getauft werden. wer sich selbst aber hat taufen lassen, um sich amt und vermögen zu erhalten, dagegen frau, kinder und sonstigen hausstand im heidnischen irrtum gelassen hat, der soll des vermögens beraubt und auch sonst noch bestraft werden. dies bestimmen wir über die ruchlosen heiden und manichäer, zu welchen die borboritae gehören.'

Die vorstehenden aus den basiliken entnommenen edicte, in griechischer und lateinischer sprache überliefert ohne angabe des kaisers und consuls, haben den stil der erlasse Justinians und entsprechen auch dem sinne und verfahren desselben; aber dies allein würde nicht genügen, sie mit einer gewissen sicherheit auf denselben zurückzuführen, wenn nicht angaben von Procopius, Malalas, Agathias neben anderen sich zu einem beweise dafür vereinigten. es ist aber allerdings nur ein indicienbeweis. zunächst erzählt Procopius, dasz Justinian nach verfolgung der ketzer eine verfolgung der sogenannten Hellenen, das heiszt heiden, angestellt habe, wobei es zu confiscationen und tötungen gekommen sei. derselbe berichtet von der einziehung der unterhaltungsgelder oder speisegelder, welche für sachwalter, ärzte und lehrer freier künste bis dahin ausgesetzt waren. er faszt dies nur als geldgier von seiten Justinians auf, es kann aber sehr wohl dabei auch auf unterdrückung des heidentums abgesehen gewesen sein; denn in jenen ständen der studierten leute fanden sich besonders noch heiden.[3] — Malalas spricht von einer verfolgung der heiden in den ersten jahren Justinians, als könig Cabades in Persien noch lebte. viele seien ihres vermögens beraubt worden, vier angesehene männer hätten auch das leben verloren, unter ihnen ein quästor, und es sei in folge dessen grosze furcht entstanden. auch habe der kaiser verordnet, dasz heiden kein staatsamt bekleiden dürften, womit nur eine frühere bestimmung wieder eingeschärft wurde. bald dahinter berichtet derselbe, unter dem consulate des Decius habe Justinian ein edict nach Athen ergehen lassen, niemand dürfe philosophie lehren, noch die gesetze erklären. der name des Decius nun als alleinigen consuls steht unter einer ziemlichen anzahl von erlassen Justinians, welche von den

[3] Procop. hist. arcan. ed. Alemannus s. 53 und 113. vgl. Zumpt 'bestand der philosophenschulen in Athen' s. 37.

erklärern des codex in das jahr 529 gesetzt werden, so dasz man also die vorher genannte heidenverfolgung in das jahr 528 setzen könnte.[4] ähnlich wie Malalas erzählen auch Theophanes und der sogenannte chronist des Alemannus. nach Theophanes hat Justinian, welcher 527 die alleinregierung antrat, nachdem er schon vorher mitregent seines oheims gewesen war, im dritten jahre seiner regierung eine grosze verfolgung der heiden und aller ketzer angestellt, wobei das vermögen derselben eingezogen worden sei. nach dem anonymen chronisten hat Justinian ein verbot ferneren lehrens der philosophie und sternkunde nach Athen ergehen lassen.[5] — Wir kommen jetzt zu Agathias. dieser fortsetzer des Procopius, geboren 536, welcher nach Justinians tode seine geschichte zu schreiben begann und in seinen schriften eine geheime hinneigung zum heidentum zeigt, wie auch sein vorgänger Procopius, drückt sich zwar äuszerst behutsam aus, wo es sich um den begriff heidentum und edicte gegen dasselbe handelt, läszt aber doch eine bestätigung dessen, was wir vorher aus Procopius und Malalas angeführt haben, erkennen. aus der geschichte seiner zeit heraus thut er einen rückblick auf eine frühere, aber nicht sehr weit zurückliegende begebenheit, indem er die auswanderung der griechischen philosophen zu Chosroes von Persien erzählt. als grund ihres weggehens aus Griechenland gibt er an: 'weil ihnen die bei den Römern herschende religion nicht gefiel', und weiterhin: 'weil es ihnen durch die gesetze (ἐκ τῶν νόμων) verwehrt war, ohne furcht dort zu leben'. in den friedensvertrag aber mit den Römern, welchen wir in das jahr 533 setzen müssen, wie bald wird auseinander gesetzt werden, läszt er den Chosroes zu gunsten jener philosophen die clausel setzen: δεῖν ἐκείνους τοὺς ἄνδρας εἰς τὰ σφέτερα ἤθη κατιόντας βιοτεύειν ἀδεῶς τὸ λοιπὸν ἐφ' ἑαυτοῖς, οὐδὲν ὁτιοῦν πέρα τῶν δοκούντων φρονεῖν ἢ μεταβάλλειν τὴν πατρῴαν δόξαν ἀναγκαζομένους. deuten nun nicht die ausdrücke ἐκ τῶν νόμων, ἀδεῶς, ἀναγκαζομένους auf edicte hin, welche die heiden mehr bedrohten als früher, und zwar auf edicte aus den nächsten jahren vor dem frieden von 533? derselbe Agathias sagt nicht direct, dasz jene philosophen aus Athen zu Chosroes gereist seien, er drückt sich wiederum unbestimmter aus und nennt sie ἐνθένδε ὡς αὐτὸν ἀφικομένους. da er indes selbst in Griechenland schrieb, nemlich in Konstantinopel, anderseits aber unter den ausgewanderten Damascius war, welcher διάδοχος genannt und als das haupt der neuplatonischen schule in Athen betrachtet wird, so kann er

[4] Malalas XVIII 184. 187. Malalas und Theophanes sprechen auch von einer bedenkzeit, welche Justinian den heiden und ketzern zur bekehrung gegeben habe; in unseren edicten aber ist eine solche nicht erwähnt.

[5] ὁ βασιλεὺς Ἰουστιανὸς πέμψας εἰς Ἀθήνας ἐκέλευσε μηδένα τολμᾶν διδάσκειν φιλοσοφίαν καὶ ἀστρονομίαν. anmerkung des Alemannus zu Procop. hist. arcana s. 113.

unter ἐνθένδε nur Griechenland und specieller Athen verstanden haben.

Wenn wir nun die angaben des Procopius, Malalas, Agathias, dreier schriftsteller aus dem jahrhundert Justinians, unterstützt durch Theophanes, den anonymen chronisten des Alemannus und einige andere von Lasaulx s. 148 genannte, den zwei edicten gegenüberstellen, so finden sich neben mancher unsicherheit doch so viele wesentliche berührungspunkte, dasz wir die edicte mit aller wahrscheinlichkeit dem Justinian zuschreiben können. die wesentlichen berührungspunkte sind: verfolgung der heiden und ketzer, die einziehung der speisegelder, die bedrohung derjenigen, welche dem heidentum nicht entsagten, und die entfernung heidnischer lehrer von ihren lehrstühlen, wobei nach den damaligen zuständen hauptsächlich an Athen zu denken war. wir hätten also das edict 10 zu betrachten als erlassen unter dem consulate des Decius im jahre 529, während das edict 9 etwas früher zu setzen wäre. dasz aber auch letzteres auf Justinian zurückzuführen ist, geht nicht blosz aus der ähnlichkeit der ausdrucksweise hervor und aus der erwähnung der stiftungen zur aufrechterhaltung des heidentums, sondern hauptsächlich daraus, weil dieser kaiser eine ganz ähnliche bestimmung, wie oben (s. anm. 1) erwähnt worden ist, gegen die ketzerischen samariter erlassen hat.

## II.

### Das ende der neuplatonischen schule in Athen.

Seit den zeiten des Plato und Aristoteles, Epikur und Zeno bestanden in Athen die philosophischen schulen. ein reiches geistiges leben entwickelte sich in der akademie der Platoniker, dem lykeum der peripatetiker, dem portikus der stoiker, dem garten der Epikureer, und verpflanzte sich von dort nach Alexandria, Rom und anderen städten. so lange es angieng, blieben die nachfolger auf denselben plätzen in Athen, auf welchen die meister gelehrt hatten, und bewahrten auch für jede äuszere erinnerung an dieselben eine grosze pietät.[6] kaiser Hadrian gründete diesen schulen eine bibliothek, und die Antonine setzten besoldungen aus für die philosophen, rhetoren und grammatiker. diese besoldungen mögen unter späteren kaisern wohl wieder aufgehört haben; aber die philosophischen schulen besaszen durch vermächtnis ihrer stifter und späterer freunde auch eigentum an ländereien und häusern, welches reichen ertrag gewährte. noch unter Proclus in der zweiten hälfte des fünften jahrhunderts nach Chr. beliefen sich für den diadochen die einkünfte von dem vermögen der schule auf tausend und mehr goldstücke.

[6] als Cicero in Athen war, standen noch überreste des einst von Epikur bewohnten hauses. für die fernere erhaltung dieser reliquie ihres stifters und überlassung an sie baten die Epikureer um Ciceros vermittlung bei dem römischen prätor, welcher das alte gemäuer wegschaffen wollte. Cic. ad fam. XIII 1.

Zuerst erlosch die Epikureische und stoische schule durch den einflusz des christentums; die peripatetiker und Platoniker aber verschmolzen zu der neuplatonischen schule. diese erhielt sich bis in den anfang des sechsten jahrhunderts, äuszerlich als eine philosophische unterrichtsanstalt, im geheimen als eine priestercolonie des heidentums. diejenigen ihrer lehrer, welche mehr peripatetiker waren, hielten sich an logische untersuchungen und an die erklärung der Aristotelischen schriften; die Platoniker aber bemächtigten sich auch der religiösen speculation, durch welche die zeit bewegt wurde, und traten auf dem religiösen gebiete der christlichen lehre entgegen. ihr gröster repräsentant war Proclus, zu dessen zeit auszer Athen nur noch Alexandria ein sitz alter heidnischer gelehrsamkeit war. über die ungunst der zeiten, welche sich der philosophie und dem hellenismus abgewendet hatten, tröstete sich Proclus für seine person lange damit, dasz er zwischen den heiligen tempeln des Aesculap und des Dionysus am theater mitten innen wohne, und dasz das heilige bild der Athene von der burg auf ihn hernieder blicke; denn in Athen haben sich am längsten weihbilder und tempel erhalten. als aber auf kaiserlichen befehl auch das bild der Athene weggeschafft wurde, wie schon weit früher aus Olympia die bildsäule des olympischen Zeus weggebracht worden war, da erhielt sein schwärmerisches gemüt durch die göttin selbst eine tröstung; denn die göttin erschien, wie sein nachfolger und biograph Marinus berichtet, dem Proclus im traume und kündigte ihm an, sie werde fortan sein haus bewohnen.[7]

Zweiundvierzig jahre nach dem tode des Proclus bestieg Justinian den thron. er erneuerte die früher erlassenen bestimmungen gegen die heiden, fügte neue hinzu und führte sie strenger aus, als früher geschehen war. nun war wohl unter der groszen masse der griechisch-römischen bevölkerung, auszer etwa unter der landbevöl-

[7] Zumpt 'bestand der philosophischen schulen in Athen' s. 35. 36. 59. 61. 91. den heidnischen gelehrten noch des fünften jahrhunderts erschien Athen als eine besonders von den göttern begünstigte stadt. der geschichtschreiber Zosimus, welcher um 450 nach Chr. in Konstantinopel als staatsbeamter lebte und den grund zu dem verfalle des römischen reiches namentlich auch in dem verlassen der alten religion sah, erzählt gläubig: 'als unter kaiser Valentinianus erdbeben im übrigen Griechenland grosze verwüstungen anrichteten, blieb Athen und Attica unversehrt, weil der priester Nestorius, durch einen traum ermahnt, dem Achilleus und der Athene besondere ehren erwies. dasz sich dies wirklich so begeben hat, bezeugt der philosoph Syrianus, welcher in seinem hymnus auf Achilleus sie erzählt'. stärker ist die folgende stelle: 'als der Gothenkönig Alarich Athen angreifen wollte, sah er die Athene auf der mauer einherschreiten in der gestalt, wie die götterbilder sie zeigen, bewaffnet und wie bereit die anstürmenden zu empfangen; vor den mauern aber sah er den heros Achilleus stehen, wie er bei Homer den Trojanern erschien, als er in rasendem zorne in den kampf gegen sie stürzte, um den tod des Patroclus zu rächen. diese erscheinung ertrug Alarich nicht und stand vom angriff auf die stadt ab'. Zosimus IV c. 18. V c. 6.

kerung entlegenerer gegenden, das heidentum schon erloschen; aber unter den gebildeteren ständen, zumal in gröszeren städten, wurde ein zusammenhang mit demselben immer noch lebendig erhalten durch das studium der alten litteratur und besonders der philosophie, für welche Athen noch immer die grosze universität war, und zwar die letzte; denn auch in der nebenbuhlerin Alexandria scheinen die philosophischen schulen damals schon aufgehört zu haben. um also auch unter den gebildeten heidnische anschauungen nicht mehr öffentlich nähren zu lassen (wie verbreitet dieselben noch in Konstantinopel selbst und nnter seinen höheren beamten seien, hatte er knrz vorher zornig wahrgenommen), machte Justinian dem letzten reste der philosophischen schulen in Athen ein ende durch das verbot ferner philosophie zu lehren, durch das bedrohen derjenigen heiden, welche sich nicht entschlössen dem heidentum zu entsagen, und wahrscheinlich durch die einziehung des vermögens der schule. das heidentum, schon lange in der selbstauflösung begriffen, befriedigte allerdings längst nicht mehr das glaubensbedürfnis des volkes, und die philosophische lehre war in sich selbst allmählich ausgeartet zu einer phantastischen schwärmerei, welche alle philosophischen und religiösen ansichten des occidents und orients eklektisch in sich aufnahm, mit reicherem wissen zwar versehen, als die früheren zeiten gehabt hatten, und oft genug mit dem scharfsinn des alten hellenischen geistes, aber ohne dessen einfachheit, schönheit und klarheit, verquickt dabei mit mystik und aberglauben, magie, thaumaturgie, nekromantie. immerhin jedoch erweckt es dem betrachter ein wehmütiges gefühl, die goldene kette der Platonischen nachfolge und die θρόνοι oder lehrstühle der wissenschaften, wie der beliebte ausdruck war, nach einer dauer so vieler jahrhunderte zuletzt gewaltsam zerrissen und umgestürzt zu sehen. dem griechisch-römischen heidentum aber war nun sein letzter mittelpunkt genommen, seine letzte schule, welche noch Boetius in seiner jugend besucht zu haben scheint. damit war das baldige vollständige erlöschen des heidentums auch unter den gebildeteren herbeigeführt, wenn es auch einzelne heimliche heiden unter ihnen noch lange gegeben haben mag.

Die neuplatonische schule in Athen wäre wahrscheinlich nach einiger zeit von selbst eingegangen; das plötzliche und gewaltsame ende aber hat ihr eine art von tragischem abschlusse gegeben. jedoch hat wegen dieses endes die beschäftigung mit alter philosophie und der übrigen alten litteratur im byzantinischen reiche nicht aufgehört. auch nachher hat es peripatetiker und Platoniker gegeben, d. h. erklärer Aristotelischer und Platonischer schriften; nur waren es nicht mehr heiden, sondern christen. auch für die sonstige litteratur der alten hat bis an das ende des reiches vielfaches interesse bei den Byzantinern geherscht, und durch dieses interesse sind uns vor allem die griechischen schriften der alten erhalten worden, welche später, von den abendländischen völkern aufgenommen und mit freierem

geiste aufgefaszt, die bildung des abendlandes neu beleben und gestalten sollten.

## III.

## Die auswanderung der heidnischen philosophen nach Persien. Agathias. Uranius. Simplicius

Von den durch Justinian auszer thätigkeit gesetzten philosophen in Athen werden uns sieben genannt: der Syrer Damascius, das letzte haupt der Neuplatoniker, und der Cilicier Simplicius, der Phryger Eulalius oder Eulamius und der Lyder Priscianus, Hermias und Diogenes aus Phönizien und der Gazäer Isidorus.[8] still zogen sie sich zurück und scheinen auszer durch das ihnen auferlegte schweigen nicht weiter belästigt worden zu sein; aber sie blieben doch heiden, fürchteten als solche noch weiter vergewaltigt zu werden und sehnten sich heraus aus der von einem tyrannen beherschten römischen welt. da hörten sie von der gerechtigkeit, weisheit, wissenschaftsliebe eines fürsten im fernen osten reden, des persischen königs Chosroes oder Chosru Nuschirwan, welcher damals den schon von seinem vater Cabades angefangenen krieg gegen Justinian weiter führte. das gerücht pries ihn als eine seltene erscheinung, und so glaubten jene mit lebhaft erregter phantasie, in Chosroes den philosophen auf dem throne und in Persien den philosophischen staat zu sehen, wie ihn Plato beschreibe. sie hörten oder malten es sich so aus, dort seien weder diebe, noch räuber, noch andere bösewichter; wenn jemand die wertvollsten dinge in verlassenen gegenden liegen lasse, so nehme sie niemand weg, sondern der zurückkehrende finde sie wieder. unter diesem weisen des orients und diesem seiner würdigen volke, meinten sie, müsse sich glücklich leben lassen, und so zogen die sieben ihrem ideale entgegen nach Persien. vielleicht wusten sie auch, dasz schon andere im römischen reiche verfolgte, Nestorianer und Manichaeer, bei den Persern schutz gefunden hatten. sie merkten bald, wie es so oft geschieht, dasz die dinge in der nähe anders sind, als sie aus der ferne sich ausnehmen. sie fanden die groszen und beamten hochmütig und brutal; sie fanden, dasz es auch dort diebe und mörder gäbe, und dasz solche wohl manchmal ergriffen würden, manchmal aber auch davonkämen, wie anderswo, und dasz es an keiner gattung unrecht fehle: die höheren tyrannisierten die geringeren und befeindeten sich unter einander, und dabei seien die Perser von einer so schändlichen sinnlichkeit besessen, dasz sie, obwohl jeder beliebig viele frauen haben dürfe, daneben doch noch ehebruch trieben. unnatürliche und blutschänderische lüste, welche sie als gewohnheit der Perser wahrzunehmen glaubten, empörten ihr gefühl, so dasz sie

[8] Agathias hist. II c. 30. Suidas s. v. πρέϲβειϲ. letzterer hat offenbar aus Agathias geschöpft, verfährt aber dabei ungenau.

ihre auswanderung schon zu bereuen anfiengen.[9] als sie vor Chosroes selbst geführt wurden und derselbe sich mit ihnen unterhielt, fanden sie natürlich auch in diesem nicht den Platonischen weisen, den sie zu finden gehofft hatten. denn wenn auch der könig für geistige und wissenschaftliche interessen sinn hatte und sich einen philosophen nennen liesz, wenn er auch aufgeklärt nach seiner weise war, so blieb er doch immer ein Perser und unumschränkter orientalischer despot, von ganz anderen sitten und gewohnheiten und ganz anderer denkweise, als ein abendländischer mensch und besonders als ein hellenischer, beschaulicher, asketischer philosoph. da nun alles so ganz anders war, als sie geträumt hatten, konnten sie es in dem barbarenlande nicht aushalten und beschlossen zurückzukehren, obwohl der könig sie freundlich aufforderte bei ihm zu bleiben. wenn sie nur ihren fusz wieder über die grenze gesetzt hätten, sprachen sie unter einander, so wollten sie lieber irgendwo in einem winkel des Römerreiches alsbald sterben, als bei den Persern in gunst und ehre des königs weiter leben. sie hatten aber doch von ihrer reise zu dem Perserkönige für ihr ferneres leben einen nutzen, welcher beweist, dasz Chosroes, dem sie jedenfalls ihre ganze geschichte erzählt hatten, einen edlen und groszmütigen sinn besasz. denn bei dem kurz darauf erfolgenden friedensschlusse mit Justinian liesz er ausdrücklich unter die friedensbedingungen aufnehmen, jene sieben philosophen sollten unbesorgt in ihrer heimat leben dürfen, sollten im denken und aussprechen ihrer ansichten nicht gehindert, noch gezwungen werden dieselben zu ändern, das heiszt, sie sollten in ihrer heimat ferner als heiden unbesorgt um leben, sicherheit und vermögen leben dürfen und nicht gezwungen werden, zum christentum überzutreten. erst nachdem dieser punkt in den friedensvertrag mitaufgenommen war, entliesz sie der könig. sie reisten nun zurück aus dem orient, wo es ihnen nicht gefallen hatte, weil sie aus ihren griechischen gewohnheiten und empfindungen nicht herauskonnten, in das fremde und abweichende sich nicht fanden und jedenfalls vieles auch falsch auffaszten. ihre reise nach Persien kann nicht vor 532 stattgefunden haben, da Chosroes erst 531 den thron bestieg, und der dahinter erwähnte friedensschlusz, nach welchem sie wieder zurückkehrten, musz der friede von 533 gewesen sein.[10]

[9] es ist klar, dasz sie bei ihrem kurzen aufenthalte in dem fremden lande nicht selbst alle diese beobachtungen haben machen können, sondern dasz die rhetorik des Agathias sie dieselben machen lässt.

[10] ein zweiter friede zwischen Chosroes und Justinian wurde nach dem 540 wieder entbrannten kriege 549 geschlossen, ein dritter nach dem kolchischen kriege 556. dasz die Griechen kurz vor dem ersten frieden ausgewandert sind, nicht vor dem zweiten oder dritten, liegt in der natur der dinge, wenn wir doch annehmen, dasz sie wegen des edictes von 529 die heimat verlieszen: denn dann werden sie sich beeilt und nicht erst zwanzig jahre oder länger gewartet haben. der erste friede wurde nach Procopius und Malalas durch Rufinus und Hermogenes vermittelt, welche mehrfach hin und her reisten. mit einem von diesen gesandten vielleicht sind die philosophen nach Persien gereist,

Auf der rückreise soll ihnen, so erzählt Agathias weiter, etwas wunderbares und der erwähnung würdiges begegnet sein. als sie nemlich auf einem felde ihr nachtlager aufschlagen wollten, sahen sie in geringer entfernung von ihrem ruheorte den unbegrabenen leichnam eines anscheinend vor kurzem gestorbenen mannes liegen. da jammerten sie über die schreckliche barbarei, dasz man einen toten so unbeerdigt daliegen lasse, wollten nicht so gesündigt sehen und lieszen den toten durch ihre diener beerdigen. als sie aber in jener nacht schliefen, erschien einem von ihnen im traum ein ehrwürdiger greis, dem langen barte und mantel nach ein philosoph, und rief ihm zu:

lasse den hunden zum frasze den mann, der der mutter gewalt that!
unsre gemeinsame mutter, die erde, will solche nicht bergen.

der träumer erzählte früh seinen traum den anderen, die sich wunderten und nicht wusten, was sie sich denken sollten. sie brachen auf; als sie aber an der stelle vorbeikamen, wo sie den toten hatten

---

nicht aber, wie Suidas s. v. πρέcβειc sagt, mit dem gesandten Areobindus. Suidas gibt hier die angaben des Agathias ungenau wieder, welcher (II c. 29) erzählt, dasz der arzt nnd philosoph Uranius mit dem gesandten Areobindus zu Chosroes gekommen sei, und zwar nachdem die sieben philosophen schon wieder zurückgekehrt waren. 'nicht viel früher', meint er, seien jene sieben dagewesen; man hat aber darunter nicht monate, sondern eine anzahl jahre zu verstehen, da Areobindus erst bei dem zweiten frieden von 549 oder bei dem dritten von 556 kann beteiligt gedacht werden. ich glaube, dasz man ihn mit dem frieden von 556 in verbindung bringen musz; denn Agathias, welcher doch erst 536 geboren ist, spricht (II c. 29—32) von seinem begleiter Uranius, dessen manieren nnd hochmut nach seiner rückkehr ans Persien, wo er dem Chosroes sehr gefallen hatte, in einem tone, als ob er ihn genauer beobachtet nnd persönlich mit ihm zusammengekommen wäre, wobei er doch kein knabe mehr sein konnte, wie er es 549 noch gewesen wäre. natürlich kann dieser Areobindus nicht derjenige sein, von welchem Zumpt s. 39 spricht mit der angabe aus Procopius, dasz er 545 als statthalter in Africa umgekommen sei. es kommt aber im corpus iuris ein zweiter Areobindus mit verschiedenen vornehmen titeln vor, an welchen Justinian von 551—63 die novellen 129. 143. 145. 147. 150 gerichtet hat. dieser zweite Areobindus kann auch als gesandter an Chosroes benutzt worden sein. dasz der Uranius, welchen er mitnahm, dem Chosroes sehr wohl gefiel nnd grosze gunst des königs genosz, misfällt dem Agathias, welcher jenen als einen lärmenden schwätzer und eine art Thersites bezeichnet, um so mehr an Chosroes, weil derselbe doch nicht lange vorher die gelegenheit gehabt habe, an den sieben philosophen, der blüte des jahrhunderts, wahre weise kennen zu lernen. dieser streit kann aus mangel an material nicht entschieden werden; aber wahrscheinlich ist wohl, dasz Uranius weltmännischer war und sich besser in die sitten und denkweise des fremden volkes hineinfand, als die ernsteren, tieferen, aber abgeschlosseneren und der sie umgebenden welt fremderen naturen des Damascius, Simplicius und ihrer begleiter. von dem Uranius, welchen Chosroes in seiner gegenwart auch mit den magiern disputieren liesz, vermutete übrigens nicht unwahrscheinlich Mosheim in seinen institutiones historiae christianae, er sei ein Nestorianer gewesen. wenn er ein solcher war, dann hätte er von vorn herein den Persern näher gestanden.

beerdigen lassen, lag der nackte leichnam wieder auf dem aufgeworfenen grabe, als ob die erde den zum frasze für hunde und geier bestimmten aus sich herausgeworfen habe. jetzt thaten sie an dem toten nichts mehr von dem, was bei ihnen sitte war, sondern zogen weiter. denn sie erwogen den traum und kamen zu der meinung, die Perser würden wegen ihrer sinnlichen ausschweifungen, die bis zur äuszersten blutschande giengen, von den göttern selbst damit bestraft, dasz ihre schandbaren leiber von der mutter erde nicht in ihren schoosz aufgenommen würden, so dasz sie unbegraben zum frasze für die wilden tiere daliegen müsten.

So erzählt Agathias und weisz dabei doch sehr wohl, dasz die persische sitte in bezug auf die totenbestattung anders war, als die griechische. denn er selbst berichtet kurz vorher in demselben zweiten buche c. 23, dasz die damaligen Perser (vielleicht hat man dabei nur an die magier und vornehmen zu denken) ihre toten nicht beerdigten, sondern im freien liegen lieszen, und wessen körper nicht bald von hunden und geiern zerrissen wurde, von dem nehme man an, er müsse ein sehr schlechter mensch gewesen sein, und seine seele könne nun nicht zu den sitzen der götter kommen. was also den Griechen für ein unglück oder eine strafe der götter galt, unbeerdigt von den hunden zerrissen zu werden, gerade das wünschten die Perser für ihre toten.[11] wenn wir nun von dem traum als einem rein poetischen bindeglied des ganzen von vorn herein absehen, was bleibt da bei nüchterner betrachtung von der wunderbaren begebenheit des Agathias als möglicherweise wirklicher kern übrig? die Griechen fanden einen leichnam, der nach persischer sitte, die sie nicht kannten, die aber der erzähler Agathias kannte, unbeerdigt auf dem felde lag. sie begruben ihn nach ihrer frommen sitte. am andern morgen aber fanden sie den nackten leichnam wieder auf dem grabe liegen. wenn es wirklich derselbe war und nicht ein neuer, welchen eingeborene in der nacht gerade auf diesen fleck hingelegt hatten, so konnten ihn angehörige wieder ausgegraben haben, damit der sitte ihr recht geschehe, oder wilde tiere hatten ihn herausgescharrt. die Griechen aber sahen jetzt in der sache eine strafe der götter für die schrecklichen ausschweifungen der Perser, und der erzähler Agathias erinnert trotz bessern wissens sich und seine leser nicht daran, dasz

[11] schon Herodot sagt von den alten Persern: 'über ihre toten hört man als etwas geheimes, und nicht mit sicherheit, dasz kein leichnam eines Persers eher begraben werde, als bis ein raubvogel oder hund daran herumgerissen habe. von den magiern weisz ich es bestimmt, dasz sie es so machen; denn sie thun es ganz offen'. I 140. Cicero wiederholt diese angabe Herodots und fügt hinzu, dasz die Hyrkanier eigens für das zerfleischen der toten sogar grosze hunde hielten. Cic. Tusc. I 45, 108. Procopius erzählt, dasz der vornehme Perser Seoses bei dem könige Cabades, dem vater des Chosroes, sogar angeklagt worden sei, weil er seine frau begraben habe, während es doch nach den gesetzen verboten sei, die leiber der gestorbenen in die erde zu senken, da sie den hunden und vögeln des feldes zu überliefern seien. Procop. de bello Pers. I c. 11. 12.

Digitized by Google

sie aus unkenntnis der persischen landessitte so dachten. denn er will, wie er am anfange des dritten buches sagt, bei seiner geschichtschreibung das angenehme (τὸ θέλγον) mit dem nützlichen verbinden und die erzählung auch poetisch ausschmücken oder den musen nach der sprichwörtlichen redensart die grazien beigesellen (ταῖς Μούσαις, φασί, τὰς Χάριτας καταμιγνύναι).

Von den weiteren schicksalen der zurückgekehrten philosophen ist nichts bekannt. unsicher ist die nachricht, dasz Simplicius und der Gazäer Isidorus[12] nach ihrer rückkehr nach Alexandria gegangen seien, wo noch längere zeit Platonische philosophie gelehrt worden sei, wenn auch nur privatim, da ja öffentliche philosophische schulen nicht mehr gestattet waren. auch das ist unsicher, dasz Simplicius 549 um die zeit des zweiten friedensschlusses mit Chosroes in Alexandria gestorben sei.

Durch schriften bekannt sind uns von den genannten sieben Priscianus, Damascius, Simplicius. von Priscianus existiert ein commentar zu einer schrift des Theophrast, von Damascius in dem überschwenglichen tone der schule das leben des Isidorus, in auszügen bei Photius und Suidas erhalten, sowie exegetische schriften zu Plato, Aristoteles, Jamblichus. weit bedeutender ist Simplicius, einer der besten unter den erklärern des Aristoteles, wenn auch nach der sitte der zeit breit und weitschweifig. er gehört zu denjenigen commentatoren, auf welche nach jahrhunderten noch die arabischen philosophen zurückgiengen, wie z. b. Averroes. auszer seinen erklärenden schriften zu Aristoteles schrieb er aber auch einen commentar zu dem Encheiridion des stoikers Epiktet, welches Arrian herausgegeben hatte. dieser commentar steht in einer verbindung mit den begebenheiten, welche wir erzählt haben. denn als Simplicius seine praktische thätigkeit nicht mehr ausüben durfte und zu unfreiwilliger musze gezwungen war, wurde ihm das moralische handbuch des Epiktet ein tröster, wie die betrachtungen des Marcus Aurelius oder des Boetius trost der philosophie manchen andern in trüber lage beschäftigt und aufgerichtet haben. er schrieb zu den

[12] dieser Gazäer Isidorus kann nicht, wie Gibbon noch annahm, derjenige Isidorus sein, welcher nach Proclus und Marinus kurze zeit diadoch war, und dessen leben Damascius beschrieben hat. nicht darum, weil Damascius diesen einen Alexandriner nennt; denn dies könnte deshalb geschehen sein, weil er nach kürzerem verweilen in Athen nach Alexandria gieng und dort weiter lehrte, und er könnte von geburt doch ein Gazäer gewesen sein, zumal sein bruder Ulpianus von Marinus im leben des Proclus ein Gazäer genannt wird. aber dieser bruder Ulpianus war nach Marinus ein mitschüler des Proclus, mit welchem zusammen er in Alexandria einst den Olympiodorus hörte. Proclus lebte von 410 bis 485. nehmen wir nun auch an, dasz Ulpianus jünger gewesen sei, als sein mitschüler Proclus, und Isidorus wiederum jünger, als sein bruder Ulpianus, so bliebe für Isidorus doch immer noch eine weit zurückliegende zeit als geburtszeit, und er müste 532 zur zeit der Perserreise, wenn er damals überhaupt noch lebte, ein hundertjähriger greis gewesen sein.

einzelnen abschnitten des Epiktet, wie sie Arrian aufgestellt hat, seine gedanken nieder, und bei dem letzten abschnitte: 'Anytos und Meletos können mich zwar töten, aber schaden können sie mir nicht', hat er wohl mit einem gewissen trotze an kaiser Justinian gedacht. er sagt nichts weiter zur erklärung dieses textes, sondern nur, dasz diese worte aus der apologie des Sokrates entnommen seien, und fügt dann hinzu: 'hiermit habe ich nach besten kräften den liebhabern Epiktets einen beitrag zum bessern verständnis seiner lehren liefern wollen und musz selbst dankbar dafür sein, dasz ich dadurch veranlassung gehabt habe, mich mit einem so vortrefflichen buche zu beschäftigen. diese veranlassung kam um so gelegener, da sie zu einer zeit eintrat, wo tyrannei mich bedrängte'. dieser erklärung folgt ein abschlusz des ganzen, dessen worte für die zeit und den mann charakteristisch sind. halb klingen sie wie biblische redeweise, halb schimmert doch der griechisch-heidnische philosoph hindurch. sie lauten:

'Ich will zum schlusse noch ein eignes gebet hinzufügen und damit mein werk beenden. ich bitte dich, herr, vater und führer unserer vernunft, du mögest uns immer daran denken lassen, dasz wir durch dich mit einer höhern natur begnadigt worden sind. hilf uns als freien, sich selbst bestimmenden wesen dazu, dasz wir immer mehr uns frei machen vom körper und den unvernünftigen trieben, dasz wir herrn über sie werden und sie nur dienende werkzeuge sein lassen, wie es sich für sie gebührt. hilf uns auch, dasz unsere seele immer klarer sehe und der vereinigung zustrebe mit gott, dem wahren wesen aller dinge, durch das licht der wahrheit. und nun drittens, o erretter[13]: ich flehe dich an, zuletzt ganz den nebel hinwegzunehmen, der vor den augen unserer seelen liegt, damit wir, um mit Homer[14] zu reden, gott und den menschen richtig erkennen.

---

[13] καὶ τὸ τρίτον καὶ cωτήριον. von einer alten sitte her, den dritten becher dem retter Zeus zu weihen, wurde überhaupt der ausdruck τρίτος mit cωτήρ in verbindung gebracht. nach dem vorgange Platos thut dies auch Simplicius mit vorliebe. vgl. noch comment. in Enchirid. c. XXXI ed. Dübner: ἀλλὰ δὴ τὸ τρίτον τῷ cωτῆρι κατὰ τὸν παλαιὸν νόμον καὶ πρὸς τὸν τρίτον, μετὰ τοῦ cωτῆρος, τῆς ἀθείας λόγον ἴωμεν.

[14] Il. V 127. 128:

ἀχλὺν δ' αὖ τοι ἀπ' ὀφθαλμῶν ἕλον, ἣ πρὶν ἐπῆεν,
ὄφρ' εὖ γιγνώςκῃς ἠμὲν θεὸν ἠδὲ καὶ ἄνδρα.

BRESLAU. SCHÜCK.

## 45.

KURZGEFASZTE SCHULGRAMMATIK DER GRIECHISCHEN SPRACHE FÜR DIE UNTEREN UND OBEREN GYMNASIALCLASSEN VON DR. RAPHAEL KÜHNER. SECHSTE VERBESSERTE AUFLAGE, BEARBEITET VON DR. RUDOLF KÜHNER. Hannover, Hahn. 1881. VIII u. 304 s.

Kühners kurzgefaszte schulgrammatik, 1864 aus einer vereinigung der für die oberclassen bestimmten schulgrammatik mit der dem bedürfnis der unterclassen anbequemten elementargrammatik entstanden, hat die bestimmung, als einheitliches lehrbuch dem gesamten griechischen sprachunterricht auf dem gymnasium zu grunde gelegt zu werden. sie steht sowohl zu der ausführlichen grammatik des verfassers als auch zu der elementargrammatik in enger beziehung, indem nicht nur im groszen und ganzen die anlage und gruppierung des stoffes die nemliche ist, sondern auch im einzelnen die regeln vielfach, oft wörtlich mit einander übereinstimmen. von der letzteren, die wohl am meisten bekannt ist, unterscheidet sie sich, abgesehen von der gröszeren menge des gebotenen stoffes, wesentlich dadurch, dasz sie weder vocabelverzeichnisse noch übungsbeispiele enthält.[1]

Der hochverdiente verfasser hat die früchte langjähriger und umfassender studien allerdings am ersten seinem groszen werke zu gute kommen lassen, welches, mag man auch im einzelnen mancher auffassung nicht beipflichten, doch im ganzen eine wahre fundgrube grammatischer gelehrsamkeit mit recht genannt worden ist. indesz haben auch seine schulbücher viel nutzen aus dieser unermüdlichen thätigkeit gezogen. man wird leicht das bestreben verfolgen können, die neuen auflagen der vervollkommneten sprachkenntnis immer mehr anzupassen. so hat er, um diesen wichtigen und für die stellung einer griechischen schulgrammatik entscheidenden punkt hervorzuheben, allmählich den gesicherten ergebnissen der vergleichenden sprachwissenschaft in derjenigen maszvollen weise eingang gestattet, welche auch für den ersten unterricht nicht nur unbedenklich, sondern wesentlich fördernd zu nennen ist. wenigstens ist dies in der formenlehre überall soweit durchgeführt, als nötig ist, um mit einem besseren verständnis der formen zugleich einen einblick in die gesetzmäszige fügung der sprache zu geben. in der syntax freilich überwiegt noch die alte und oft veraltete auffassung sprachwissenschaftlicher fragen.

Auch die neue, vom sohne des verfassers herausgegebene sechste auflage hat den früheren gegenüber ihre bemerkenswerten vorzüge. es ist allerdings selbstverständlich, dasz einerseits die pietät gegen den vater, anderseits die rücksicht auf die weite verbreitung des buches und auf eine gewisse übereinstimmung mit der elementar-

[1] ein in zweiter auflage erschienenes und auch mit zusammenhängenden lesestücken versehenes übungsbuch ist zum gebrauche neben dieser grammatik bestimmt.

Digitized by Google

grammatik den bearbeiter abhalten muste, umfassende veränderungen vorzunehmen. daher ist die ganze anlage und allgemeine anordnung des stoffes beibehalten worden, im einzelnen aber die bessernde hand vielfach, besonders im ersten teile, zu spüren. meist sind es verbesserungen praktischer natur. die accentregeln bei der declination und die contractionsregeln bei der conjugation sind sehr viel einfacher als sonst. die wirkung auf auge und gedächtnis des schülers durch anwendung von gesperrtem und fettem drucke ist überall erhöht worden und überhaupt das streben nach einer übersichtlicheren gestaltung zu bemerken. eine wertvolle vervollkommnung in dieser hinsicht ist die tabellarische anordnung der sogenannten unregelmäszigen verba, in der art etwa, wie es Franke-Bamberg gethan. dasz vieles gestrichen ist, was in eine schulgrammatik nicht zu gehören schien, ist ein weiterer und nicht gering anzuschlagender vorzug der neuen auflage.

Es ist nur zu bedauern, dasz der bearbeiter hierin nicht noch etwas radicaler vorgegangen ist. ich möchte gerade daran meine bemerkungen anknüpfen und, indem ich im allgemeinen die kenntnis der zum teil in hohen auflagen verbreiteten Kühnerschen schulbücher voraussetze, in der folgenden besprechung auf eine reihe von punkten hinweisen, welche mir in dieser richtung des strebens nach vereinfachung zu liegen scheinen.

In einer schulgrammatik, besonders in einer kurzgefaszten, sollte nichts stehen, als was durchaus nötig ist. durchaus unnötig aber sind z. b. alle formen, die entweder schriftstellern angehören, welche nicht in der schule gelesen werden, oder die in der schullectüre selbst so vereinzelt auftreten, dasz es genügt, wenn sie bei ihrem jedesmaligen vorkommen mit oder ohne hilfe des lehrers erkannt werden. so dürften u. a. die in der sprache der tragiker und der hellenistischen prosaiker sich findenden metaplasmen, ist nur erst ein guter grammatischer grund gelegt, leicht verstanden werden. von vornherein aber das, was wir vorkommenden falles vom schüler selbst nicht gebildet haben möchten, neben dem gebräuchlichen — und sei es auch in parenthese — aufzuführen, kann nur unsicherheit hervorrufen. denn man kann seinem gedächtnis füglich nicht zumuten, neben der vergröszerten anzahl von formen auch noch zu behalten, ob sie selten oder häufig, prosaisch oder poetisch sind.

Stellen wir gerade an unsere grammatik die forderung eines gewissen purismus, so gibt uns dazu eine besondere berechtigung ihr eigenes vorwort, in welchem wir lesen: 'hauptsächlich habe ich daher die classische prosa und von den mundarten auszer der attischen nur die homerische berücksichtigt, einzelne seltene spracherscheinungen aber nicht erwähnt, sondern dem lehrer bei der erklärung der schriftsteller überlassen.' also in den grundsätzen sind wir einig!

Wenn nun bei der hauptsächlichen berücksichtigung der

classischen prosa der verfasser abweichende bildungen in seinem schulbuche nicht durchaus vermissen lassen will, so musz wenigstens eine consequente bezeichnung dafür sorgen, dasz man genau wissen kann, wie es um ihr vorkommen steht. eine solche gleichmäszig durchgeführte bezeichnung vermissen wir noch. so heiszt es, um nur einiges anzuführen, in dem verzeichnis der unregelmäszigen verba s. 118 ὤcω (ὠθήcω poet.), auf s. 121 dagegen stehen ἐτύπην und τέτυμμαι, auf s. 135 ἀγάcομαι ohne parenthese und einen ihr vorkommen bezeichnenden zusatz, während doch auch sie der guten prosa nicht angehören. dagegen findet sich hinter τυπτήcω die bemerkung '(att.)', als ob man nicht selbstverständlich erwartete, hier nur attisches zu sehen. hinwiederum liest man ebenda hinter ἐτύπην in parenthese ἐπλήγην, woraus doch niemand ersehen kann, dasz ἐπλήγην als die attische prosaform einzuprägen ist. so wird s. 134 von den formen τλήcομαι, ἔτλην, τέτληκα nur ἔτλην als poetisch bezeichnet, obgleich gerade diese, wenn auch selten, in der attischen prosa nachweisbar ist (Isocr. 4, 96. Cyrop. III 1, 12). gleiches gilt s. 121 von ἐπτάμην (Plat. conviv. 183).

Auch läszt sich im ganzen nur schwer eine regel aufstellen, welche über die zu erwähnenden seltenen, poetischen, hellenistischen formen bestimmen könnte. daher zeigt unsere grammatik gerade in dieser beziehung eine auffallende inconsequenz. der verfasser hat sich z. b. nicht entschlieszen können, in der ersten declination ἀφύη, χρήcτηc, ἐτηcίαι, πατραλοίαc, μητραλοίαc, ὀρνιθοθήραc (paradigma!) ganz zu beseitigen, die in der sprache der tragiker so häufigen dorischen genetive auf ᾶν dagegen unberücksichtigt gelassen. in der dritten declination sind als beispiele für ιc gen. ιoc die meist poetischen oder dialectischen πόcιc, πόρτιc, τρόπιc aufgeführt, aber die eigennamen, bei denen allein in der gewöhnlichen sprache diese flexion üblich war (Cυεννέcιοc Anab. I 2, 12, Ἶριοc das. VI 2, 1, Ἀφύτιοc Thuc. 1, 64 und das. Krüger), sind unbeachtet geblieben. mit recht ist § 123 das der späteren zeit angehörige ἤκουcμαι weggelassen; ist aber nicht auch ὤρυγμαι in derselben lage? in § 149 kann τετράχυμαι statt τετράχυcμαι nur wegen Plut. Num. 8 verzeichnet sein, und es hätte dann mit demselben rechte auch ein vereinzeltes μεμάραμμαι (Plut. Pomp. 31), μεμίαμμαι (Dio Cass. 51, 22), anderseits ὤξυcμαι (Polyb. zwl.) anspruch auf erwähnung erheben können! die vom schüler nirgends gelesenen ῥεύcομαι, ἔρρευcα, βεβράδυκα (Luc. symp. 20) haben aufnahme gefunden; ihnen gegenüber hätte das perf. κέκλαγα doch den vorzug gehabt, in einer schulausgabe (Plut. Tim. 26) zu stehen. unter solchen verhältnissen konnten auch διπήχη (Anab. IV 2, 28) in § 61, das altatt. ἔταμον (Thuc. I 81) und der aus Plato nachweisbare imper. ὄντων einen platz beanspruchen, während in dem von der attischen formenlehre handelnden teile die ausdrücklich als homerisch bezeichneten formen, wie s. 120 ὄδωδα, ἔτυψα, s. 133 ὀνήμενοc gar nichts zu suchen, vielmehr ihre stelle in dem capitel vom homerischen dialecte haben.

Digitized by Google

Geradezu miszlich ist es, wenn einer gewissen systematischen vollständigkeit wegen entlegene formen herangezogen und dadurch an und für sich einfache regeln verwickelt gemacht werden. es würde z. b. betreffs der verba liquida mit char. ν genügen zu sagen, dasz sie im perf. pass. vor den mit μ beginnenden endungen das ν ausstoszen und zum ersatze ein ϲ (pass. m. ϲ!) annehmen, ausgenommen ὤξυμμαι. aber § 149, 7 haben wir die dreiteilung:

*a.* gewöhnlich wird ν in ϲ verwandelt, (NB.!)

*b.* zuweilen dem μ assimiliert,

*c.* selten ausgestoszen und der vorangehende vocal gedehnt.

wozu diese nur falsche vorstellungen erweckende weitläufigkeit? zu *b* ist auszer ὤξυμμαι nur das dem schüler Il. 18, 180 aufstoszende ᾔϲχυμμαι beispiel, für *c* muste Hippokrates mit δεδάϲυμαι herhalten und das oben erwähnte τετράχυμαι, neben welchem viel öfter τετράχυϲμαι vorkommt! ebenso hätten, da die für den unterricht überhaupt in betracht kommenden mit βλ und γλ beginnenden verba sämtlich das perf. mit reduplication bilden können, in § 122, 1 nur die mit γν aufgeführt werden sollen, wodurch die regel vereinfacht und die ausnahme überflüssig gemacht worden wäre. andere formen, die man aus den bemerkten gründen beseitigt sehen möchte, sind ἀγήγερκα, ἀγήγερμαι (§ 123), ἀρήρεκα (nur éinmal bei Sext. Empir!), die passiva von παίω, πταίω, παλαίω, ὕω (§ 132), τιτράω (§ 135), νένηϲμαι und ἐνήϲθην (§ 137), δέδραϲμαι (Thuc. III 54 nur var. zu δέδραμαι), ἰϲχναίνω, λευκαίνω, ὀργαίνω, πεπαίνω, τετραίνω (§ 153), φθίνω (§ 157), θρώϲκω, πιπίϲκω, ἀμβλίϲκω (§ 162), μύζω und ὄζω (§ 165), endlich das zweifelhafte βιῴην (§ 191). da ferner die verba depon. pass. und fut. med. nun doch einmal auswendig gelernt werden müssen, so empfiehlt sich, abgesehen von einer teilweisen umordnung, die streichung von ἀλάομαι, ἀριϲτοκρατέομαι, βρυχάομαι, δέρκομαι (!), δημοκρατέομαι, δυϲαρεϲτέομαι, εὐνομέομαι, εὐπορέομαι, μυϲάττομαι, ὀλιγαρχέομαι — ἀλαλάζω, θηράω (!), θιγγάνω, θρώϲκω, κωμάζω, ὀλολύζω, πηδάω, ϲκώπτω, τρώγω u. a.

Ich bin der überzeugung, dasz eine erneute durcharbeitung dieser partieen nach den im vorwort selbst ausgesprochenen grundsätzen dem buche nur zum vorteil gereichen kann, während ihm derzeit der vorwurf, seltenes und gewöhnliches, prosaisches und poetisches nicht überall genau geschieden zu haben, nicht erspart werden darf. allerdings steht manches derartige in den mit einem kreuzchen versehenen paragraphen, welche nach des verfassers meinung entweder nicht beim ersten unterricht oder überhaupt nicht in systematischer folge durchgenommen werden sollen. allein teilweise ist es, wie gesagt, für die schule ganz überflüssig, teilweise ist es eng verbunden mit wichtigerem, welches man auch im anfangsunterricht nicht übergehen mag (vergl. z. b. § 153, 1).

Ich möchte dem bearbeiter noch die erfüllung eines anderen wunsches nahelegen, nemlich beseitigung der allzugroszen breite, mit der einzelne partieen behandelt sind. die zeit ist der griechi-

schen grammatik so knapp zugemessen, dasz man das, was der voraufgegangene deutsche und lateinische unterricht an festem besitz geschaffen, gern ohne weiteres als grundlage benutzt.[1] es sollte also alles wegbleiben, was dem schüler bereits bekannt, ja in fleisch und blut übergegangen sein musz. was soll da aber z. b. § 38—41? wenige lehrer werden sich entschlieszen können, auch nur vorlesen zu lassen, dasz es im griechischen gibt: 'I. zwei gerade oder unabhängige casus (casus recti): 1) nominativ, als: der vater; 2) vocativ, als: gib acht, knabe! II. drei abhängige casus (casus obliqui): 3) genetiv, als: des vater-s; 4) dativ, als: dem wald-e; 5) accusativ, als: den hirt-en'.

Wie neu ist dem secundaner, dasz das subject im nominativ steht oder dasz εἶναι satzband oder copula heiszt, weil es das praedicative adjectiv oder substantiv mit dem subject verbindet! (§ 238). und warum musz in § 319 mit einem dutzend von beispielen die regel belegt werden, dasz das relativum in genus und numerus nach seinem beziehungswort sich richtet, während der casus durch die construction des nebensatzes bestimmt wird? ist das nicht von sexta an durch ebenso viel hunderte von beispielen geübt worden?

So muste die lautlehre ungemein breit ausfallen, weil der verfasser glaubte, dasz für jede einzelne erscheinung ein beispiel nötig sei. durchaus nicht! es wird wenige lehrer geben, die von vornherein die lautlehre im zusammenhange durchpauken. die gesetze derselben finden vielmehr besprechung, wo sie bei der declination und conjugation zur anwendung kommen. erst nach vollendung der gesamten formenlehre wird man auch die lautlehre noch einmal, und nun systematisch, behandeln. dann ist der schüler im besitze eines reichen materials von beispielen, das der lehrer ohne mühe heben wird, dann wird überall auf bekanntes zurückgegriffen, dann wird auch z. b. die lehre von den einem dental gleichstufigen gutturalen und labialen (§ 16) an ἑπτά und ἕβδομος, ὀκτώ und ὄγδοος erläutert, nicht an κύβδα, γράβδην, πλέγδην und βρέγδην, welche, noch dazu, da sie ohne bedeutung stehen, für den schüler ewig tote formen bleiben, die auch nur zu lesen weder interesse noch nutzen gewährt. übrigens empfiehlt es sich, bei den zur verdeutlichung der lautgesetze angeführten beispielen die hülfsformen, wie γραφ-cω, λελειπ-cθων, λελεγ-ται, κομιδ-c-ε-ω, ohne accent zu schreiben, damit sie gleich als nicht vorhandene formbildungen erkannt werden.

Gewisse wiederholungen werden künftig auch vermieden werden können. nachdem einmal § 45 erklärt ist, was unter sitz des accents zu verstehen sei, kann der erklärende zusatz in § 46 anm. 3 und § 53, 1 und 2, c füglich wegbleiben. wenn in § 21 cc dem att. ττ gleichgestellt ist, musz die wiederholung in § 139 unnötig

[1] der artikel ist vor dem bekanntwerden der reorganisation des griech. unterrichtes geschrieben. heutzutage, wo sein beginn nach untertertia verlegt ist, musz die obige forderung um so dringender ausgesprochen werden.

erscheinen, und angaben, wie z. b. § 83 θάccων, n. θᾶccον (att. ττ) oder § 145 'folgende auf ccω (ττω)' sind entbehrlich, ja störend. warum nicht consequent ττ? dann werden auch die im folgenden sich zeigenden schwankungen der schreibung aufhören. und wenn nach der ausf. gramm. I s. 127 einige wörter nur die schreibung cc kennen (z. b. ἐρέccω, πάccω), sollte das nicht ein hinweis auf ihre nichtattische natur sein?

Noch eine ungleichmäszigkeit ist mir aufgefallen. von den verben auf αω, εω, οω sind vielfach da, wo sie als beispiele für andere regeln auftreten, die contrahierten formen gewählt, so in § 120 und 121 ἤρουν, ηὔλουν, εἴων, daneben aber stehen die uncontrahierten, wie § 121 ὠφέλεον, § 124 ηὐτύχεον, ἐμυθολόγεον, die uns eigentümlich anmuten und dem schüler eigentlich gar nicht vor augen kommen sollten. nur in der 1n sing. praes. wird man sich aus praktischen gründen die offenen formen gefallen lassen.

Ich komme nun zu einer reihe von einzelheiten in der formenlehre, bei denen mir die jetzige fassung einer verbesserung oder änderung bedürftig zu sein scheint. manches ist dabei, wie ich bereitwilligst zugebe, meine subjective ansicht; immerhin kann es dem verfasser eines schulbuches nur angenehm sein, mit wünschen bekannt zu werden, welche zum grössten teil durch den unterricht selbst veranlaszt worden sind.

In § 8 anm. 1 wird mit unrecht von einer contraction ο + α = ου geredet, da formen wie βοῦc sich aus βοϝc erklären lassen — nicht aus βοαc, sonst müste auch wegen ναῦc aus ναac die contraction α + α = αυ statthaben —, in μείζουc u. ä. aber der contrahierte nominativ für den accusativ steht. nicht minder unnötig ist es, die contraction von οει in ου anzunehmen, weil thatsächlich eine solche weder in Ὀποῦc, noch in μιcθοῦν, den angeführten beispielen, vorliegt.

Zu § 16, 3 vermisse ich hier, wie in den meisten grammatiken, eine bemerkung, dasz ττ für cc statthaft ist (θάλαττα neben ἄνυcτόc aus ἄνυττοc).

Die regel in § 23, 2, dasz in der flexion nach den liquidis c abfalle, ist viel zu allgemein gefaszt und daher ohne wert. dem ἤγγειλα statt ἤγγελcα und ῥήτωρ statt ῥήτορc stehen einerseits formen wie δαίμοcι, anderseits wie ῥήτορcι gegenüber.

Auch in § 28, 1 α und β ist die allgemeine accentregel ungenau. es kann ja durch verlängerung der endsilbe aus einem proparoxytonon und aus einem properispomenon auch ein perispomenon werden (τράπεζα : τραπεζῶν, τεῖχοc : τειχῶν). mir scheint der ganze § 28 ziemlich zwecklos.

§ 35, 1: statt ἀλλά wird es besser heiszen ἀλλ'. — der ausdruck, dasz nach betonten praepositionen orthotoniert werden soll, ist schon wegen der beigeschriebenen beispiele παρ' ἐμοῦ, κατ' ἐμέ usw. nicht glücklich gewählt. besser wäre es, zu sagen 'nach nichtproclitischen praepositionen'. — Mit unrecht ist die orthotonie

von οἷ und σφίσιν übergangen, für den fall, dasz diese als indirecte reflexiva vorkommen. vgl. v. Bamberg in z. f. gw. 1874, s. 1 f.

In § 44 anm. 2 brauchten für den dor. gen. auf α nur die ausländischen eigennamen und die contracta auf ᾶς aufgeführt zu werden, die dorischen eigennamen konnten unberücksichtigt bleiben, weil gerade die bekanntesten, wie Βρασίδας, Ἐπαμεινώνδας, Λεωνίδας, Παυσανίας, die gewöhnliche genetivendung haben.

Die nebenform nom. pl. n. ἔκπλεω § 50, 3 hat v. Bamberg a. o. s. 3 mit guten gründen bekämpft.

§ 51: in dem schema fehlt über der dativendung σι das zeichen der kürze.

Da § 52, 4 von dem vocative der dritten decl. ganz allgemein die rede ist, so wird die regel, der vocativ sei dem nominativ bei betonter endsilbe gleich, durch formen wie ἰχθύ, βασιλεῦ, σαφές, τυραννί hinfällig.

In § 55, 2 ist die angabe 'der nominativ der masculina und feminina nimmt ς an, bei den stämmen auf οντ aber nimmt er ersatzdehnung an' ungenau. denn letzteres passt zwar für λέων, aber nicht für ὀδούς, welches das casuszeichen und ersatzdehnung hat.

§ 58, anm. 1: nur γήρᾳ ist die attische prosaform. vgl. Herodian II s. 316, 10 L. κατὰ συναίρεσιν τοῦ α καὶ ι εἰς τὴν ᾳ δίφθογγον γίνεται τῷ κρέᾳ ἀττικῶς und v. Bamberg ao. s. 4.

Überflüssig ist es, dasz § 60 μάντις und πόλις, πῆχυς und πέλεκυς als paradigmen neben einander stehen; je eins genügt. auch die angabe 'nach πόλις gehen fast alle auf ις, als ἡ κόνις, ἡ ὄφις, ἡ πίστις, ἡ ὕβρις' finde ich unzweckmäszig. denn abgesehen davon, dasz es heiszen muste 'gehen fast alle vocalstämme mit nom. ις' sind die das hauptcontingent stellenden auf σις, ξις, ψις ganz übergangen.

§ 66, 10: statt st. μαρτυ- lies st. μαρτυρ-.

§ 70: als nebenstamm zu υἱός wird mit unrecht υἱευ- verzeichnet; das früher vermutete υἱύς ist jetzt inschriftlich bestätigt. vgl. v. Bamberg jahresber. d. Berl. phil. ver. 1877 s. 6.

§ 77: der vocativ von μέγας wird am besten nicht mit verzeichnet; soll es aber geschehen, so hat μέγα die geringsten ansprüche. wir lesen Aesch. Sept. 824 ὦ μέγαλε Ζεῦ, Oed. Col. 1471 ὦ μέγας αἰθήρ, Eur. Rhes. 381 μέγας ὦ βασιλεῦ.

Da die pronominalformen οὗ und ἕ in § 87, an dieser stelle mitgelernt, vom schüler mit vorliebe für αὐτοῦ, αὐτόν usw. angewandt werden, so wäre es für den unterricht erwünscht, wenn sie aus der übersichtstabelle gänzlich verschwänden. eine versetzung in die anm. 3 dürfte sie unschädlich machen.

Bei den correlativen in § 94 vermiszt man u. a. πότερος, ὁπότερος, ἕτερος, οὐδέτερος, ἀμφότερος. ferner durften in α nicht ὅσος und ὁπόσος unter der einen rubrik 4 'relativa und abhängige interrogativa' untergebracht werden, vielmehr waren hier, wie unter b geschehen, fünf columnen zu machen und über die fünfte mit

ὁπόcοc, ὅπου u. s. f. an beiden stellen 'allgemeine relativa und abhängige interrogativa' zu setzen. unter die relativa ist dann auch ἔνθα, ἔνθεν aufzunehmen, zu ἐνταῦθα, ἐνθάδε auch die bedeutung 'hierher' zu schreiben, das fast ausschlieszlich poetische ὅθιπερ § 95, 4 dagegen auszulassen.

Im paradigma βουλεύω sollte das perf. pass. statt mit 'ich bin beraten worden' übersetzt werden mit 'ich bin beraten', um die eigentliche natur des tempus mehr hervortreten zu lassen und schon hier der neigung entgegenzuarbeiten, das perf. wie ein historisches tempus zu brauchen. für 'werde beraten' heiszt es besser 'lasz dich beraten', und formenungeheuer wie 'beraten habend', 'beraten worden seiend' sollten aus übungsbüchern und grammatiken endlich verschwinden. beim medium vermisse ich hier und auch § 101, 2 ungern die seinem häufigeren vorkommen entsprechende bedeutung 'berate für mich' (vgl. § 250, 1). auch fehlt eine bemerkung über den conjunctiv und optativ des activen perfects, die in der attischen prosa, wie schon Buttmann andeutete und La Roche in der z. f. östr. g. 1874 s. 403 ff. näher ausführte, in der mehrzahl der fälle umschrieben sind.

§ 117, 2 hätte als fut. att. ἀκοῦμαι noch eher erwähnung verdient als das nur auf grammatikerüberlieferung beruhende ἀλῶ. vgl. v. Bamberg jahresber. d. Berl. phil. ver. 1877 s. 16.

Schien es notwendig für jede art der augmentation ein beispiel nicht nur für das imperf., sondern auch für das perf. und plusquamperf. zu geben, so musten wenigstens für die letzteren tempora belegbare formen gewählt werden; demnach war οἰκτίζω vielleicht durch οἰκίζω zu ersetzen. so empfiehlt es sich auch, für das nur éinmal, Aesch. Pers. 767, vorkommende οἰακοστρόφουν (var. ᾠακοστρόφουν!) das sichere und näherliegende οἰωνίζοντο (Hell. I 4, 12 und V 4, 17) als beispiel einer unterlassenen augmentation § 121, 1 anzuführen. noch besser freilich wäre es, um der sehr wenigen und sehr seltenen verben willen, welche mit αυ oder οι und folgendem vocal beginnen, das gedächtnis mit einer besonderen regel nicht zu belasten.

Von den verben in § 121, 2 hat ἐάω das digamma als inlaut, nicht als anlaut, wie schon ep. εἰάω und aeol. εὔαcον zeigen. vgl. die ausf. gramm. I s. 498 und Kraushaar in Curt. stud. 11 s. 429. Dasz ἁλίcκομαι sowohl zu den verben, welche syllabisches augment statt des temporalen, als auch zu denen, welche beide augmente haben, gerechnet wird, ist natürlich nicht falsch, aber meiner ansicht nach für die schule unnötig. die verlängerung des α tritt im aorist vereinzelt auf und zwar nicht nur im indicative, sondern auch in den übrigen modis (z. b. Il. 5, 487 in der thesis), während umgekehrt auch die kürze das α im indicativ durch anthol. 7, 114 sicher belegt ist. man kann also die sache dem schüler ohne skrupel vereinfachen, wenn man es nur mit ἄγνυμι, ὠθέω, ὠνέομαι zusammenstellt.

Der § 123 verzeichnet bei der attischen reduplication, dasz das plusquamperf. auszer ἠκηκόειν nur selten ein weiteres augment annehme. mir scheint, für die mit ο beginnenden verben sei teils handschriftlich, teils durch die grammatikerzeugnisse die weitere augmentation gesichert, besonders auch für ὄλλυμι und ὄμνυμι, deren plusquamperf. § 183 fälschlich ὀλωλέκειν, ὀλώλειν, ὀμωμόκειν, ὀμωμόσμην geschrieben sind. das nähere ist zu ersehen aus zeitsch. f. gymnasialw. 1874 s. 19, wonach auch mit Herodian nicht ἀληλίφειν, sondern ἠληλίφειν zu schreiben ist.

Mehrere fehler sind in § 125 stehen geblieben. zunächst hat nicht das überhaupt seltene ἀνορθόω im classischen griechisch auch die praeposition augmentiert (ἀνώρθωσα Eur. Alc. 1138, Isocr. 5, 64), sondern die neigung, zwiefach zu augmentieren, ist auf ἐπανορθόω beschränkt (Veitch s. v.). dann hat παροινέω aus versehen die bedeutung von παρανομέω bekommen. ferner ist meines wissens das imperf. ἐδιήτων vom simplex nicht belegt; die schriftsteller haben im imperf. und aor. nur das compositum doppelt augmentiert, womit auch die grammatikerüberlieferung bei Pollux 8, 64 stimmt. auch für διακονέω finden sich unzuverlässige angaben. die grammatiker geben die bestimmte regel: ἐδιακόνουν οἱ Ἀθηναῖοι καὶ δεδιακόνηκα, οἱ δὲ κοινολεκτοῦντες διηκόνουν (Bekker anecd. III s. 1285) und δεδιακόνηκα ἀττικῶς, δεδιηκόνηκα ἑλληνικῶς (Moeris c. annot. Pierson. s. 122). durch die handschriftliche überlieferung wird das bestätigt, dagegen habe ich für das von Kühner empfohlene ἐδιηκόνουν einen beleg vergebens gesucht. zu verwerfen ist auch die form des imperf. ἠφίουν, welche nur Isae. 6, 40 als 3e pl. und hier nicht unangefochten vorkommen soll; die 1e sing. heiszt wohl ἠφίειν, und die vorn nicht augmentierten formen, namentlich ἀφίεσαν, sind so häufig, dasz sie nicht übergangen werden können.

Den § 126 über die betonung des verbs halte ich auch jetzt noch wegen seiner unübersichtlichkeit für fast unbrauchbar im unterricht. er ist zwar als ein solcher bezeichnet, der nicht gleich anfänglich mit durchgenommen werden soll, natürlich, weil man die accentregeln nur an den gelernten formen üben wird; allein bei dem bunten durcheinander von erster und zweiter conjugation, der tempora I und II, der simplicia und composita macht es ungemeine schwierigkeiten, das für das jeweilige bedürfnis notwendige daraus zu gewinnen. es handelt sich ja darum, dem schüler einen klaren überblick über die abweichungen von dem hauptgesetz der betonung zu verschaffen. daher halte ich auch die blosze bezeichnung der accentausnahmen beim paradigma (etwa durch ein ausrufezeichen) nicht für genügend, die gerade hier wünschenswerte sicherheit und schlagfertigkeit zu geben. knappe und faszliche regeln, die z. b. v. Bambergs formenlehre § 52, § 64 u. sp. aufweist, führen am leichtesten zum ziele.

§ 129 enthält einige fehlerhafte quantitätsbezeichnungen für die verba auf υω. die in der prosa gebräuchlichsten, etwa κωλύω,

ἰςχύω, ἱδρύω, μηνύω, ἐξαρτύω, haben teils überwiegend, teils ausschlieszlich langes υ, während die kürze mehr bei poetischen sich zeigt, wie ἀπύω, ἐντύω, ἐρύω, κλύω, πληθύω, τανύω. daher ist auch § 131 anm. ungenau. auch μύω und πτύω haben trotz der kürze in der tempusbildung meist die länge im praesens. — Die bedeutung 'schweige' kommt nur dem perf. ςυμμέμυκα, nicht dem einfachen μέμυκα zu.

In § 132, 2 durfte ψαύω nicht als beispiel gewählt werden, dessen formen ἔψαυςμαι und ἐψαύςθην nur je einmal aus Hippocr. und Dioscor. nachgewiesen werden. es wäre samt παίω (att. πέπληγμαι, ἐπλήγην!), πταίω, dessen activ allein classisch scheint, παλαίω und ὕω am besten weggeblieben, θραύω aber zu 2, nicht zu 3 gestellt, da das perf. mit ς nur éinmal als variante (Plat. leg. 757) vorkommen soll, wie ja auch πέπαυςμαι und ἐπαύςθην sich fast nur als varianten neben den regelmäszigen formen zu finden scheinen.

In § 136, 3 ist zu berichtigen, dasz ῥιγῷ, ῥιγῶν nicht statt ῥιγοῖ (Plat. Phaed. 85) und ῥιγοῦν (Plat. rep. 440) contrahiert wird, sondern neben diesen formen. das nämliche gilt von ἱδρόω (Anab. I 8, 1: ἱδροῦντι τῷ ἵππῳ). späte bildungen sind das pass. von dem meist intransitiven ζέω und der aor. ἠκέςθην (Paus.). mit unrecht steht γαμῶ hier, dessen fut. man am einfachsten aus dem liquiden stamme ableitet.

Die fassung der regel § 139, 5 verführt zu dem irrtum, als ob alle verba mit charakter *p*-laut oder *k*-laut ein sogenanntes perf. I mit aspiration bildeten. die nicht zu häufigen aspirierten perf. werden am besten einzeln aufgezählt.

§ 145, 1: es werden ἐρέςςω und πάςςω neben 'einigen poetischen' aufgeführt; aber auch sie sind wohl, abgesehen von einigen stellen der späten prosa, in ihrer tempusbildung vorzugsweise bei dichtern zu finden.

Die anmerkung des § 147 teilt mit mehreren grammatiken unrichtigkeiten über den unterbliebenen ablaut im aor. II pass. es wäre recht wünschenswert, dasz endlich dieser ballast von βλέπω, λέπω, φλέγω, πλέκω aus den schulbüchern schwände. denn von βλέπω findet man ἐβλέπην nirgends, öfter ἐβλέφθην belegt (vgl. schon Matthiae gr. gramm. I § 227 s. v.), von λέπω wohl ein ἐκλαπείη, ἐκλαπῆναι, ἐκλαπήςεται, nie ein ἐλέπην, von φλέγω zwar als seltenere, aber als attische form ἐφλέχθην, von πλέκω neben ἐπλάκην nur als vereinzelte variante ἐπλέκην. so bleiben also nur die composita von λέγω übrig.

In § 154, 6 liest man 'παιζοῦμαι, selten παίξομαι'. nach dem vorliegenden material musz das bezweifelt werden. wenigstens hat man die erstere form nur durch Xen. conv. 9, 2 belegt gefunden, und an dieser stelle wird sie von Cobet bekanntlich als dorismus eines Syrakusaners angesehen.

§ 155, 1: die accentuation ἔγρεςθαι des inf. aor. II in einer schulgrammatik zu bemerken, scheint mir überflüssig, um so mehr,

als bei Plato (conv. 223 und rep. 534) von der mehrzahl der herausgeber ἐξεγρέϲθαι geschrieben wird. allerdings haben die alten Od. 13, 124 ἔγρεϲθαι empfohlen (wie auch 2, 385 ἀγέρεϲθαι), indes hat Bekker die regelrechte betonung wieder hergestellt. — τίκτω möchte ich an dieser stelle missen, da man es besser aus τέκτω ableitet, wie ἴϲθι aus ἔϲθι (Curtius verb.² I s. 244).

Sehr wünschenswert wäre an diesem platze die zugabe eines übersichtlichen verzeichnisses der tempora II solcher verba, welche nicht in der tabelle der unregelmäszigen mit aufgeführt sind. die allgemeinen angaben des § 148 bewahren den schüler nicht vor fehlgriffen und lassen ihn in beständiger unsicherheit, ob er bei verben, welche an sich secundäre tempusbildung wohl zulassen können, vorkommenden falles nun das tempus I oder II setzen soll, ob es z. b. ἔϲτρεψα oder ἔϲτραφον, ἔκλεψα oder ἔκλαπον, ἐτάχθην oder ἐτάγην, ἐλείφθην oder ἐλίπην heiszt. diese unsicherheit macht sich beim unterrichte sehr fühlbar.

(schlusz folgt.)

Bremen. Ernst Bachof.

---

## (35.)

Lateinische sprachlehre, zunächst für gymnasien, von dr. Ferdinand Schultz, geh. regierungs- und provinzial-schulrat. neunte vermehrte und verbesserte ausgabe, bearbeitet von dr. Johannes Oberdick, director des königlichen gymnasiums zu Münster. Paderborn, Schöningh. 1881. XII u. 693 s.

(schlusz.)

Bei § 368 sieht man nicht, wie das beispiel aus Caes. b. c. 3, 44 (nisi vellet) zur lehre vom conjunctiv in relativsätzen passt, da zu den im § 366 aufgeführten relativen conjunctionen nisi nicht gehört; der conj. dürfte hier anders zu erklären sein, als nach den regeln von conjunctivischen relativsätzen (vgl. Madvig zu Cic. fin. 3, 21, 70; Heine zu Cic. off. 3 § 118). wenn § 371 der wink gegeben ist 'man mache von dem relativ der folge nur dann gebrauch, wenn auch im deutschen das relativ stehen kann; sonst ist ut erforderlich'; so dürfte zu bemerken sein, dasz ein relativsatz nach einem 'so' schwerlich als mustergültiges deutsch gelten kann; oder kann man wirklich Cic. Tusc. 1, 13, 30 übersetzen: niemand ist so roh, in dessen seele nicht eine vorstellung von den göttern wohnte? statt: dasz in seiner seele keine vorstellung von den göttern wohnte. § 377 a. 3 sind auszer scito scitote als imperativi futuri, die im sinne eines imp. praes. gebraucht werden, noch zu nennen memento mementote und die häufige formel sic habeto, sic habetote (wisse, sei überzeugt). § 385 a. 4 heiszt es: 'veto steht zuweilen mit ne oder quominus', und § 388 a. 5: 'bei veto musz die absicht negativ ausgedrückt wer-



Digitized by Google

den (veto ne)'. aber beides ist nur ganz vereinzelt (veto quominus bei Sen., veto ne bei Horaz zweimal); die obigen ausdrücke besagen zu viel, namentlich der ausdruck 'musz' ist verfehlt, da der inhalt des verbots fast nie als absicht gefaszt wird; in den sehr wenigen fällen aber, wo dies geschieht, sich zum teil auch der blosze conjunctiv findet (Hor. carm. 3, 2, 26. Tibull 2, 6, 36). § 389 a. 2 ist der unterschied aufgestellt: 'mihi necesse est facere, es ist meine pflicht; me n. e. f., es ist eine notwendigkeit, dasz ich es thue'; doch vgl. unter vielen stellen z. b. Cic. fat. 9, 17 extr. de homine dicitur, cui necesse est mori; Cic. Tusc. 2, 1 init. § 391 ist als beispiel eines ausrufs im acc. c. inf. gegeben Cic. Verr. 5, 44, 115 (illam clementiam tantam in crudelitatem esse conversam!); im texte des Cicero aber lautet die stelle so: indigne ferunt illam clementiam usw., demnach gehört sie nicht hierher, sondern in § 390 als beispiel vom acc. c. inf. bei den verbis affectuum. § 393 anm. 1 ist die lehre gegeben: 'bei memini werden handlungen der vergangenheit, von denen man selbst zeuge gewesen ist, durch den infin. präs. ausgedrückt, wenn im unabhängigen satze das imperfect stehen würde; wenn aber .. das perfect erforderlich wäre, so bleibt auch das perfect infinitiv'. diese regel findet sich so oder ähnlich auch bei anderen; vielleicht beeinfluszt durch eine bemerkung Seyfferts zu Laelius § 2. probieren wir die richtigkeit sogleich an den beiden ersten der von S.-O. gegebenen beispiele. memini Catonem anno ante quam est mortuus mecum et cum Scipione disserere, und: memini Pamphilum mihi narrare. im unabhängigen satze würde es doch nicht heiszen disserebat und narrabat, sondern disseruit und narravit. so dürfte die obige regel nicht haltbar sein. die ganze schwierigkeit scheint dadurch entstanden, dasz man sich immer an die übersetzung hielt 'ich erinnere mich'; faszt man aber memini mit infin. praes. als präsentisches perfectum im sinne von: ich habe erlebt (mir ins gedächtnis geprägt, mir gemerkt), dann ist der inf. praes., d. i. der gleichzeitigkeit, ganz natürlich und regulär; dann erklärt es sich auch, dasz in diesem falle zusätze wie puer (Cic. sen. 9, 30) oder ipse (Cic. Sest. 21, 48) oder quom ipse etiam ad Scaevolam ventitarem (Cic. leg. 1, 4, 13) dabei stehen können, sowie auch die verbindung meministis atque vidistis (Cic. Cat. 3, 10, 24) u. a. der gebrauch des inf. praes. bei memoria teneo und recordor ist durch analogie entstanden. in § 398, 2 wird ut nach mos est, consuetudo est, final gefaszt; es ist vielmehr consecutiv (= fieri solet ut), daher diese ausdrücke in den § 399 anm. 4 gehören. § 398, 2 'lex est .. auch wohl mit infinitiv'; ein nachweis ist nicht gegeben. nach der § 402 gegebenen erklärung versteht man unter oratio obliqua nicht den fall, wenn ein einzelner gedanke, sondern wenn eine gedankenreihe oder eine ganze rede von einem verb. dic. oder sent. abhängig gemacht wird. demnach gehört das in § 404, 1 gegebene beispiel (Dumnorix dixerat sibi . . regnum deferri, Caes. b. g. 5, 6) gar nicht hierher; das ist ein einfacher acc. c. inf., wie wir ihn bereits § 387

kennen gelernt haben. auch die § 403, 6 behandelte spracherscheinung (acc. c. inf. in vergleichssätzen) samt dem beispiele Cic. sen. 1, 1 kennen wir schon aus § 387 a. 14; das ist also nichts für die orat. obliqua eigentümliches. § 404 (4 und 5) ist als beispiel eines durch acc. c. inf. ausgedrückten beigeordneten relativsatzes in der or. obliq. angeführt Cic. Verr. 4, 58 Marcellus requisivisse dicitur Archimedem; quem cum audisset interfectum, permoleste tulisse. es ist nur ein misgeschick des herausgebers, dasz ihm bei aller sorgfalt, die er der durchsicht des buches gewidmet, dies entgangen ist; der acc. c. inf. hängt ja von audisset ab, und auch in or. recta hiesze es: quem cum audisset interfectum, permoleste tulit; das beispiel ist zu streichen oder durch ein anderes zu ersetzen. § 413 alin. 2 nebst anm. 4 wird über das gerundium und part. fut. pass. in negativen gedanken gelehrt, dasz die gewöhnliche bedeutung des nicht dürfens zuweilen übergeht in die bedeutung: man kann nicht = man darf vernünftiger weise nicht, vix optandum videbatur, vix credendum est; als auffallend ist bezeichnet Cic. sen. 19, 70 nec sapienti usque ad plaudite veniendum est = es ist nicht nötig, dasz. es gibt aber fälle, in denen keine der von S.-O. constatierten bedeutungen passen will und wo man ohne 'nicht brauchen' im sinne von 'nicht nötig haben, nicht genötigt sein, nicht in der lage sein etwas thun zu müssen, etwas nicht zu thun haben' (anders als nicht brauchen in dem sinne von 'es ist nicht nötig, es bedarf dessen nicht') schwerlich auskommt; vgl. Cic. Tusc. 1, 8, 15 (nunc video calcem, ad quam cum sit decursum nihil sit praeterea extimescendum), Tusc. 1, 44, 107 (tenendum igitur est nihil curandum esse post mortem), Cat. 4, 5, 9 (fortasse minus erunt mihi populares impetus pertimescendi), Caes. b. g. 2, 5, 5 (Divitiacum docet quanto opere intersit manus hostium distineri, ne cum tanta multitudine uno tempore confligendum sit), Ov. met. 8, 710 (neu sim tumulandus ab illa). auch sonst bietet sich in nicht wenigen fällen, welche die von Schultz aufgestellte treffende erklärung 'vernünftiger weise nicht dürfen' zulassen, im deutschen als die geläufigste wendung: nicht brauchen (vgl. Cic. Cat. 1, 12, 29 certe verendum mihi non erat. Caes. b. g. 3, 3, 1. Cic. Att. 2, 22, 3 in eam spem adducimur, ut nobis ea contentio quae impendet interdum non fugienda videatur, wo 'nicht können' unpassend wäre). so möchte für das gerundium und p. f. p. in negativen gedanken neben den von S.-O. angegebenen bedeutungen das 'nicht brauchen' in seinen verschiedenen nüancen kaum zu entbehren sein. § 415 anm. 3 heiszt es, dasz ablativi absoluti mit quasi, tamquam, velut usw. von Cicero nicht gebraucht werden, doch finden wir § 416 von S.-O. selbst angeführt quasi deo teste (Cic. off. 3, 29, 104). ferner vgl. Cic. Verr. 5, 25, 64 quasi praeda advecta u. a. m. § 461 ist als seitenstück zu der Livianischen ellipse quid oder nihil aliud quam angeführt die ellipse in dem ausdruck si nihil aliud mit folgendem saltem bei Cicero, mit dem beispiel Verr. 1, 58. aber auch ohne si und mit folgendem nisi, ganz entsprechend dem Livianischen aus-

druck, findet sich diese ellipse bei Cicero, vgl. Sest. 6, 14 und Arch. 4, 8 (der volle ausdruck ohne die ellipse von facere Cic. Rosc. Am. 37, 108; Sull. 12, 35 u. a.). in demselben § 461 alin. 3 ist die ellipse von dico, scito oder scitote im nachsatze nach vordersätzen mit ne und quod erwähnt; diese lehre ist nicht ganz vollständig gegeben, denn dasselbe findet sich auch nach vordersätzen mit ut (z. b. Cic. imp. Pomp. 2, 4; besonders häufig nach ut omittam, wie Cic. Sest. 13, 29; Nep. Han. 2, 1), quo (Hor. sat. 2, 2, 112), quoniam (Cic. Brut. 31, 117), si (u. a. Cic. sen. 2, 5); ferner auch bei nachgestelltem nebensatze, so dasz 'hoc ideo dico' davor zu denken ist (vgl. u. a. Cic. Tusc. 1, 17, 41; sen. 15, 52; 16, 55; Hor. a. p. 406); seltener bei eingeschobenem nebensatze (wie Cic. Tusc. 1, 5, 10; Sull. 25, 71; off. 2, 25, 88). § 466, 8 handelt von der figur der 'correctio, welche den gebrauchten ausdruck zurücknimmt und einen treffenderen an die stelle setzt'; 'oft durch atque adeo, vel potius, vel, immo, si, tametsi usw.' warum ist von den concessiven conjunctionen gerade tametsi genannt, welche gerade seltener so gebraucht wird (Cic. Rosc. Am. 40, 118), und nicht die häufigeren etsi (Cic. Tusc. 2, 14, 32; 5, 13, 38; 5, 19, 55; Verr. 5, 31, 81 u. a.) und quamquam (vgl. Cic. sen. 14, 47 u. a.)? für den gebrauch von si in der correctio erwartet man beispiele; auch ist zu bemerken, dasz die hierhergehörenden sätze mit si meist so gebaut sind, dasz sie in dem ersten gliede den gebrauchten ausdruck zurücknehmen und in einem zweiten gliede die berichtigung folgen lassen mit ac non, ac non potius, wie Cic. Phil. 8, 3, 9 homines agrestes, si homines illi ac non pecudes potius (genau so geformt Cic. leg. agr. 2, 37, 101 extr.; Cic. dom. 50, 128 u. a.); etwas anders geformt sind z. b. Cic. off. 3, 2, 6 und fam. 5, 2, 9. erwähnung würde in der gramm. auch verdienen die öfters sich findende einleitung der correctio durch wiederholung des zu verbessernden ausdrucks als frage, allein oder mit dico, dicam (vgl. Cic. Lig. 9, 26; Sest. 24, 53; 25, 55; Cat. 1, 1, 2). endlich sei erwähnt der kleine widerspruch zwischen § 463, wo die sogenannte attraction auf die umgangssprache beschränkt ist, und § 387 anm. 8, wo auch aus der mustergültigen prosa beispiele angeführt sind. in einer früheren auflage, welche dem referenten auch vorliegt, der fünften, findet sich § 463 die zusatzbemerkung: 'in guter prosa selten', welche nicht hätte gestrichen werden sollen. wozu ist, so fragen wir nun, diese spracherscheinung überhaupt zweimal und zwar in verschiedener art dargestellt? es konnte dieser punkt an einer der genannten stellen erschöpfend behandelt werden; dann genügte an der andern eine einfache verweisung auf jene. diese bemerkung führt zu einer betrachtung der anordnung des buches. auf diese übergehend, musz referent hervorheben, dasz anordnung und einrichtung im allgemeinen durchaus zweckentsprechend und praktisch sind. dadurch ist der wunsch nicht ausgeschlossen, dasz künftig durch einzelne vereinfachungen und änderungen die praktische brauchbarkeit und übersichtlichkeit noch er-

höht werden möge. es findet sich die belehrung über manche punkte an verschiedenen stellen zerstreut, so dasz man sich dieselbe erst zusammensuchen musz, um einen klaren einblick in die sache zu gewinnen. dies wird durch die unvollständigkeit der gegenseitigen verweisungen und teilweise des index noch erschwert. wie referent sich die empfohlene vereinfachung denkt, sei hier an einem herausgegriffenen beispiele gezeigt. dasz die verba voluntatis auch zum teil mit nt verbunden werden, davon wird gehandelt an drei stellen, die hier zusammengestellt werden müssen.

§ 385 anm. 4.

Iubere (ohne personalobject) wird auch mit ut verbunden, namentlich in der bedeutung gutheiszen, beschlieszen (von volksbeschlüssen und in amtlicher sprache) [es folgen nun beispiele und die übrige lehre von iubeo]. vetare zuweilen mit ne oder quominus. sino bei dichtern auch mit ut, der imperativ sine bei dichtern auch mit bloszem conj., Hor. ep. 1, 17, 32.

§ 388 anm. 5.

Nach den oben angeführten verben kann auch ut gebraucht werden; doch ist dies bei studeo, sino, patior selten; bei iubeo nur in dem sinne von gutheiszen, beschlieszen (vgl. § 385 a. 4); bei volo und malo ebenfalls selten (volo uti mihi respondeas, Cic. Vatin. 6. 7. 9. 12 und öfters in den briefen; equidem mallem, ut ires, Cic. Att. 1, 16, 14), bei cupio und nolo in guter prosa gar nicht gebräuchlich. bei veto und prohibeo musz die absicht negativ ausgedrückt werden (veto ne; prohibeo ne oder quominus, selten ut, vgl. § 353 anm. 3).

§ 398 nr. 4.

Einzeln bemerke man, dasz ut steht: bei iubeo, wenn dies ohne personalobject (§ 385 anm. 4), bei impero, wenn der abhängige satz activisch; ist er passivisch, so steht meistens der acc. c. inf. (§ 388 anm. 1); selten steht ut bei volo, malo, patior, studeo (nie bei nolo), meist dichterisch und selten bei sino und cupio (§ 388 anm. 5. § 385 anm. 4); jedoch können patior und sino mit ut nur nach einem negativen hauptsatze construiert werden (ganz vereinzelt sivi [sini ist druckfehler] animum ut expleret suom. Ter. Andr. 1, 2, 17).

auszerdem ist die ganze lehre von impero in § 388 anm. 1 erschöpfend behandelt. man sieht, dasz an den obigen stellen manches wiederholt ist und zwar in verschiedener ordnung und dasz die darstellungen zum teil nicht übereinstimmen. von patior ut heiszt es erst: selten, dann: selten und nur nach negativem hauptsatze; von sino ut erst: selten, dann: meist dichterisch und selten und nur nach negativem hauptsatze; von cupio ut erst: in guter prosa gar nicht gebräuchlich, dann: meist dichterisch und selten; von nolo nt erst: in guter prosa gar nicht gebräuchlich, dann: niemals. von veto ist

oben schon die rede gewesen. nachdem über iubeo ut § 385 a. 4 eine vollständige belehrung gegeben ist, erscheint eine bemerkung darüber noch zweimal, aber beide male unvollständig, indem von den beiden bedingungen, unter denen iubeo ut gesagt werden kann, jedesmal (sowohl § 388 anm. 5, als auch § 398 nr. 4) nur eine genannt ist, so dasz die dreimalige erwähnung dieses gebrauchs die sache nur verdunkelt und die orientierung erschwert hat. ferner stimmt es nicht, wenn es § 398, 5 heiszt: der blosze conjunctiv seltener bei sino, und § 385 anm. 4: sine bei dichtern auch mit bloszem conj. um auch einen positiven vorschlag zu machen, empfiehlt referent, die obigen partien etwa in folgender weise umzuarbeiten, wobei der materielle inhalt möglichst unberührt bleiben soll.

§ 385 anm. 4. iubere usw. (wie oben). vetare sehr selten mit ne, Hor. sat. 2, 3, 187 und ep. 2, 1, 239. über sino ut vgl. § 398, 4; mit conj. ib. 5.

§ 388 anm. 5 ist ganz zu streichen; dafür zu setzen: nach den obigen verben kann zum teil auch ut gebraucht werden, vgl. § 398, 4.

§ 398 nr. 4. selten ist ut bei folgenden verben: 1) studeo und cupio in class. prosa je einmal, vgl. Caes. b. g. 7, 14; Cic. am. 16, 59, wo cupere et optare ut verbunden. 2) non patior (Cic. off. 3, 5, 22), gar nicht bei patior. 3) non sino, nur in der alten und der silbernen latinität; positives sino ganz vereinzelt Ter. Andr. 1, 2, 17 sivi animum ut expleret suom (wo indessen wohl richtiger erklärt wird: ich liesz es zu, damit er sich austobe). 4) volo ut (Cic. Vatin. viermal volo uti oder ut mihi respondeas; öfters in den briefen). 5) malo (Cic. Att. 1, 16, 14 mallem ut ires). 6) nolo, erst bei Augustin mit ut. — Über iubeo ut vgl. § 385 a. 4; impero ut § 388 a. 1; prohibeo ut § 353 a. 3.

Auf ähnliche weise könnte manches zerstreute gesammelt, manche wiederholung beseitigt, manches übersichtlicher gestaltet und die orientierung bequemer gemacht werden. durch die dazu nötigen streichungen und translocierungen einzelner stellen könnte raum für manche wichtige belehrung gewonnen werden, die jetzt noch nicht platz gefunden hat, ohne dasz der umfang des buches erweitert zu werden braucht. beispiele solcher stellen finden sich in capitel 61 und 62; ferner noch etwa folgende. § 13, 2 anm. und § 30 anm. 2 wird über die quantität des i in den genetiven auf ius gehandelt; § 13 2 a. und § 53 a. 2 über die quantität des e im gen. und dat. der fünften; § 196 a. 2 und § 201 über non — nisi; § 243 a. 3 und § 266 a. 4 über den dativ bei verbalsubstantiven; § 365 a. 3 und § 369 a. 2 und § 403, 5 über cum mit acc. cum infin. (also dreimal, doch im index nicht erwähnt); § 449 nebst § 443, 1 e und § 189 a. 4 über neque enim usw.; § 316, 2 handelt ausführlicher über quidem, weshalb § 443, 3 der betr. passus, welcher nichts neues bietet, zu streichen (im index danach zu ändern); ebenso sind einfach zu streichen § 91, 2 (wegen § 317); § 194 a. 5 (wegen 448);

§ 321 a. 1 (da § 327, 2 a. 1 dasselbe, und noch etwas ausführlicher) und noch einiges wenige der art. gewisse dinge müssen selbstverständlich an mehreren stellen unter verschiedenen gesichtspunkten erwähnt werden; hier immer das richtige zu treffen ist sicherlich eine hauptschwierigkeit für den verfasser einer grammatik, und es kann anerkannt werden, dasz dies S.-O. fast überall gelungen ist und im ganzen sich selten widersprüche eingeschlichen haben wie zwischen § 251 anm. 1 ('desperare seltener alicui rei, fast nur in desperare sibi, suis fortunis') und § 265 anm. 2 ('despero hat ziemlich oft einen dativ bei sich, z. b. saluti, an der rettung, Cic.') oder zwischen § 352 anm. 2 ('doch wird nach den ausdrücken, welche ein hindern bezeichnen, der abhängige satz meistens als absichtssatz durch ne oder quominus angeknüpft') und § 353 anm. 3 ('überhaupt steht quominus nach impedio und prohibeo bei Cic. selten, bei Caes. niemals . .').

Besondere sorgfalt hat der neue herausgeber auf die citate verwendet; es war das auch nötig, da eine nicht geringe zahl unrichtiger angaben sich bis in die achte auflage erhalten hatte; wie z. b. mehrere stellen aus Cic. de divin. bisher mit Cic. fam. citiert worden waren. referent kann erklären, dasz er die von ihm früher angemerkten berichtigungen fast sämtlich in der neuen auflage gefunden hat. nur wenige unrichtige citate sind noch stehen geblieben, wie § 73, 2 anm. Cic. Phil. 13, 9 (lies 13, 19, 43); § 254, anm. 2 Plin. n. h. 7, 31 (l. 8, 31, wie auch § 300 anm. 2 steht); § 258 anm. 4 Liv. 44, 28 (l. 45, 28, 3); § 299 a. 1 Ov. a. a. 2, 35 (l. 2, 45); § 327 a. 6 Liv. 1, 33 (l. 1, 32, 13); § 358 a. Liv. 4, 7 (l. 6, 7, 2); § 369 a. 2 Liv. 6, 51 (l. 4, 51, 4); § 391 Cic. fam. 4, 2 (l. 14, 2); § 396 a. 1 Liv. 23, 18 (l. 23, 13, 6); § 427 Liv. 31, 28 (l. 31, 38, 3); ebd. Liv. 9, 40 (l. 9, 43, 6); § 442 a. Hor. sat. 1, 108 (1, 4, 108); § 443, 1 b Cic. fam. 6, 5 (l. 5, 20, 9). fast niemals ist es vorgekommen, dasz ein früher richtiges citat jetzt falsch ist, wie § 202 a. 2 Cic. Cael. 8 (statt Cic. Caecil. 8, 27); § 361 a. 1 Cic. Verr. 1, 7 (statt 1, 6, 16); § 391 Cic. fam. 4, 2 (statt 14, 2); § 394 Cic. Man. (statt Man. 8); § 411 a. 2 Liv. 5, 26 (5, 36, 10); oder dasz an stelle eines fehlers sich jetzt ein anderer findet, wie § 359 a. 1 zu quamvis perveneras früher angegeben war Liv. 1, 40, jetzt Liv. 2, 20, 7; das richtige ist 2, 40, 7. unter den von Oberdick neu hinzugefügten citaten bemerke § 182 a. 1 Caes. b. c. 72, 5; die angabe des buches, 1, fehlt. in einigen fällen findet man die berichtigung leicht ohne suchen, wie § 59 Cic. Tusc. 4, 19, 21 (st. 4, 9, 21).

Sehr dankenswert ist es, dasz jetzt vielfach die citate, besonders die aus Cicero, auszer der capitelzahl auch den paragraphen nachweisen, doch ist diese citiermethode nicht durch das ganze buch durchgeführt.

Die durchweg treffend und mit glück von Schultz gewählten beispiele sind von O. sorgfältig nach den besten neueren texten und den ergebnissen der kritik revidiert worden; wo die lesart unsicher

Digitized by Google

ist, bat der berausgeber dies ausdrücklich zu bemerken nicht unterlassen, selbstverständlich nur da, wo gerade die wörter nicht feststeben, auf welche es ankommt und in denen der beleg zu dem erörterten sprachgebrauch liegt; in einigen fällen ist das kritische material oder wenigstens die aufgestellten vermutungen mitgeteilt (vgl. § 327 a. 6; § 350 a. 3; § 374 a. 1; § 385 a. 1 und § 387 a. 2 u. a. m.). nur weniges dürfte bier zu bemerken sein. § 88 Cic. Rosc. Am. 34 qui primus Ameriam nuntiat usw.; die besten ausgaben: quis . . nuntiat? § 285 a. 3 ist aus Cic. rep. 6, 25 die verbindung a primo impulsu angeführt: aber es ist impulsa zu lesen, ebenso wie an der gleichlautenden stelle Tusc. 1, 23, 54 (im original Plat. Phaedr. 245$^{e}$ κινηθέντα); § 329 a. 5 Cic. Att. 16, 14, 3 quid dubitas quin etiam in remp. praeclare caderet (C. F. W. Müller quadret); § 344 a. 3 Cic. Caecil. 6, 21 etiamsi tacerent, satis dicunt (die besten texte taceant); ebd. Tusc. 5, 35, 102 dies deficiet (die besten texte haben die lesart des Gudianus deficiat); § 448 a. Cic. Phil. 10, 4, 9 quod qui (diese verbindung von einigen bezweifelt und mit Faernus quare qui . . gelesen); § 478, 3 Hor. carm. 2, 20, 13 als beispiel des hiats vor der diäresis im alcäischen hendecasyllabus; aber Daedaleo ocior Icaro ist nicht unbedingt sicher, wenigstens war hier zu erwähnen, dasz auch notior überliefert ist und Bentley tutior wollte; § 340 Cic. sen. 10, 33 ist 'dum absit, ne requiras' nur ein verseben, statt cum absit.

Bei der wahl der beispiele sind in erster linie die im allgemeinen für mustergiltig gehaltenen autoren berücksichtigt; nur wenn diese kein beispiel liefern, treten andere ein. einer abweichung von diesem verfahren begegnen wir nur höchst selten, wie § 392 a. 2, wo zu videtur mihi ut nur Terenz angeführt wird, nicht Cic. imp. Pomp. 20, 60; oder § 374 a. 1, wo ut qui nur aus Plautus und Livius belegt wird, nicht durch Caes. b. g. 4, 23, 3. fast durchweg ist bei den gegebenen beweisstellen die quelle mitgeteilt, und nur selten wird die angabe des fundortes vermiszt, wie § 443, 1 d das citat Cic. off. 1, 13, 39; § 107, 3 a. 2 mirabundus vanam speciem u. a.; nicht überall läszt sich der eigentümer solches herrenlosen gutes ermitteln, wie § 349 alin. 3 'non timeo, ne nunc veniat, sed ne venturus sit postea' den eindruck eines vom verf. fingierten beispiels macht; wenigstens musz ref. bekennen, dasz er dasselbe nicht unterzubringen vermag.

Die grammatische terminologie weicht nur wenig von der usuellen ab; cum historicum wird cum temporale genannt, so dasz sich ein doppeltes cum temporale findet, eines mit conj., eines mit indic.; cum inversum wird cum additivum genannt; die allgemein jetzt recipierten termini ut finale, ut consecutivum, genetivus epexegeticus hat S.-O. vermieden, während sich die vielleicht weniger passende bezeichnung dativus absolutus findet (§ 268 a. 4, venientibus, wenn man kommt); gerundivum ist nur § 95, 4 als nebenbezeichnung für part. fut. pass. einmal erwähnt, vereinzelt auch

§ 415 a. 4, sonst finden wir die letztere benennung überall. sehr zweckentsprechend erscheint die teilung des genetivus partitivus in einen gen. part. und einen gen. generis (oder quantitatis), sowie die statuierung eines besonderen ablativus rei efficientis als etwas vom abl. instrum. und abl. causae verschiedenes.

Wie die eigentliche grammatik, so sind auch die sechs anhänge sorgfältig von dem herausgeber revidiert und durch manche verbesserungen noch wertvoller gemacht worden. wenn § 474, 2 bemerkt wird, dasz am schlusse des ersten kolon des pentameters sich die elision des schluszvocals findet, so kann das leicht misverstanden werden, als ob diese freiheit im allgemeinen nicht unstatthaft wäre, namentlich da es sogleich im gegensatz dazu heiszt, dasz hiat und syllaba anceps an dieser stelle nicht gestattet sind. den ausdruck 'es findet sich' braucht S.-O. sonst in übereinstimmung mit der gewöhnlichen redeweise von erscheinungen, die durchaus gut und tadellos, nur etwas seltener sind. nun musz man aber die elision an der genannten stelle des pentameters, welche sich keiner der meister der elegie erlaubt hat, wohl aber der weniger sorgfältige Catull (carm. 68, 82 und 90), als eine ganz vereinzelte und zu verwerfende licenz betrachten. in dem sechsten anhang, welcher eine übersicht über die römische litteraturgeschichte enthält, ist sehr vieles gänzlich umgearbeitet worden; nur weniges sei hiermit nochmaliger prüfung empfohlen. § 500 ist behauptet, dasz die lateinische sprache bis auf den heutigen tag als die amtliche sprache der kirche die allgemeinste weltsprache ist; ob diese bezeichnung dem latein wirklich zukommt, musz bezweifelt werden. § 502: 'Terentius soll . . viele comödien geschrieben haben'; wird das erwähnt, so müste auch hinzugefügt werden, dasz diese nachricht falsch ist. denn dasz die vielbesprochene stelle der vita, periisse cum C et VIII fabulis conversis a Menandro, nicht in ordnung ist, wird wohl allgemein zugegeben, mag man nun in der zahl eine dittographie des cum sehen oder conversis für einen irrtum des Cosconius halten. § 503 'Catullus, aus Sirmio'; dort besasz er aber nur ein landgut, er stammte aus Verona. als todesjahr Catulls war in der achten auflage angegeben: etwa 50, jetzt ist O. zu der angabe des Hieronymus zurückgekehrt und nimmt an: etwa 57; aber vor 54 kann Catull nicht gestorben sein, da carm. 29 nach Caesars erster britannischer expedition gedichtet ist und carm. 53 sich auf die anklage des Vatinius durch Calvus bezieht. weniger darf man mit dem herausgeber darüber rechten, dasz er als das geburtsjahr des Properz 54 annimmt, während F. Schultz gesagt hatte: ungefähr 47; letzteres dürfte der wahrheit näher kommen. doch beruht diese bestimmung nur auf combinationen; entschiedener musz bestritten werden die angabe über das todesjahr Juvenals (§ 504), denn hier haben wir eine feststehende thatsache, das in sat. 15, 27 erwähnte consulat des Juncus, welches in das jahr 127 p. Chr. fällt; demnach kann Juvenal noch nicht c. 120 gestorben sein. die von einigen

bezweifelte echtheit der 15n satire ist aber von O.-S. ausdrücklich anerkannt, da er sagt, dasz wir von Juv. 16 satiren besitzen.

Ein verzeichnis der druckfehler ist dem buche nicht beigegeben, dieselben sind zum glück meist wenig störend und verbessern sich von selbst; auszer den schon gelegentlich erwähnten hat ref. etwa 30 gefunden, welche hier aufzuzählen überflüssig wäre. die meisten kommen vor in den hinweisungen auf andere paragraphen dieses buches. zu erwähnen wäre etwa ein versehen in § 282, wo früher stand: 'non adscripsi id, quod tua nihil referebat, Cic. fam. 5, 20, 5'. nun wurden später noch andere stellen hinzugefügt, aber diese sind zwischen die worte des Cicero und die angabe der quelle mitten hinein geraten; dies ist jetzt noch nicht berichtigt. einige male sind die parenthesenklammern nicht richtig gesetzt, wie s. 245 z. 7 die schluszklammer fehlt, ebenso s. 252 al. 3 z. 9; s. 15 z. 2 v. u. fehlt die anfangsklammer und s. 509 al. 2 sind zwei schluszklammern gesetzt, von denen die auf z. 4 die falsche ist.

Zum schlusz noch ein wunsch. aus § 365 anm. 2 sehen wir, dasz die grammatik einem doppelten zwecke dienen soll, 'dem grammatischen verständnis der autoren und als anleitung bei eignem schreiben'. es fragt sich, wonach soll man sich richten. der verf. scheint den sicherlich zu billigenden grundsatz zu haben, dasz nicht alles zu perhorrescieren sei, was bei Cicero sich nicht findet, wie umgekehrt auch Cicero manches nicht mustergültige hat. es ist sehr interessant und dankenswert, dasz an einigen stellen der verf. andeutungen gegeben hat, aus denen wir seinen standpunkt erkennen können, namentlich § 352 anm. 3, wo er sagt, dasz non dubito mit acc. cum inf., was sich bei Cic. niemals findet, aber zuweilen bei seinen zeitgenossen und öfters bei Livius, nicht geradezu verworfen werden darf. so wird Livius auch § 379 anm. 1 zur 'guten prosa' gezählt, § 401 anm. 4 zu den 'autoren der besseren zeit'. anderwärts wird Livius aber zu der besten latinität in gegensatz gestellt, wie § 411 a. 2; § 406, 1. es ist nun zu wünschen, dasz sich der herausgeber in den künftigen auflagen kurz ausspreche über die bedeutung der in diesem buche stets wiederkehrenden ausdrücke: 'gute prosa, beste prosa'; oder noch besser, dasz er diese ausdrücke ganz vermeide und durch andere ersetze; die wahl kann ja nicht schwer fallen. der gegensatz zu gut ist schlecht; wenn der verf. in richtigem gefühl nirgends den ausdruck 'schlechte prosa' von Tacitus und anderen autoren anwendet, deren grammatik zwar im allgemeinen nicht als nachahmungswürdig gilt, die aber durch ihre meisterschaft einen hervorragenden platz in der litteratur einnehmen, so verrät sich darin, dasz ihm selbst im grunde seiner seele jene bezeichnungen nicht recht zusagen. mit 'gut' wird ein urteil über den absoluten wert eines autors wie jedes gegenstandes gefällt; darum dürfte es nicht ganz gerechtfertigt sein, von dem speciellen standpunkte des grammatikers von guter oder besserer prosa zu sprechen. nicht klar ist es, wohin Sallust gerechnet wird. § 306

anm. 1 wird gelehrt, dasz mortales für 'menschen' in guter prosa nur gebraucht wird in verbindung mit omnes oder multi, worauf beispiele aus Cicero und Sallust folgen. so erscheint Sallust ausdrücklich als ein vertreter der guten prosa. die sache steht aber so, dasz Sallust mortales keineswegs in der angegebenen beschränkung gebraucht; vgl. Catil. 1, 5; 6, 3 u. a. stellen.

Alles, was im obigen in form oder inhalt als einer verbesserung oder wenigstens einer erneuerten prüfung bedürftig bezeichnet worden ist, verschwindet gegen die fülle des trefflichen und zweifellos wohlgelungenen, welche das besprochene werk bietet. gar manche partie ist geradezu musterhaft, und es übertrifft ohne frage in manchen beziehungen Schultz-Oberdick alle ähnlichen bücher, und manches hat F. Schultz zuerst gebracht, was stillschweigend in andere bücher übergegangen und nach und nach gemeingut geworden ist! wenn irgend eine, so verdient diese grammatik, namentlich in ihrer jetzigen gestalt, die weiteste verbreitung. möge sie die freundliche aufnahme finden, deren sie würdig ist!

Guhrau. Feodor Rhode.

---

## 46.

C. Sallusti Crispi de coniuratione Catilinae et de bello Iugurthino libri, ex historiarum libris quinque deperditis orationes et epistulae, erklärt von R. Jacobs. achte verbesserte auflage von Hans Wirz. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1881.[1]

'Sallust kann dem schüler lieb werden und musz es — sagt Eussner in zeitschr. f. gw. 1868 s. 809 — wenn ihn nur der lehrer in gewinnender weise vorzustellen versteht.' diese von Eussner ao. mit vielen guten gründen gestützte ansicht scheint jetzt die allgemein herschende zu sein; denn einmal sehen wir, dasz allerorten die schriften des Sallustius auf gymnasien gelesen werden, anderseits mehrt sich täglich die zahl der versuche, diesen autor der jugend näher zu bringen und dem lehrer die wege zu einer richtigen und ansprechenden erklärung desselben zu ebnen. unter allen ausgaben, die sich diesen zweck stellen, verdient die jetzt in achter auflage vorliegende von R. Jacobs (bearbeitet von H. Wirz) die erste stelle; sie kann natürlich ebenso wenig wie alle landläufigen sog. schulausgaben[2] den anspruch machen, dasz sie dem schüler bei seiner

[1] diese besprechung der Jacobs-Wirzschen Sallustausgabe wurde lange ehe des recensenten eigene schulausgabe (Gotha, Fr. Andr. Perthes. 1882) erschienen ist, geschrieben und eingesandt.

[2] für eine schulausgabe des Sallust, welche den ausgesprochenen zweck hat, den schüler bei der vorbereitung auf den classenunterricht in geeigneter weise zu unterstützen, halten wir folgende gesichtspuncte fest: 1) der Catilina des Sallust ist nur in verbindung mit Ciceros Catilinarischen reden zu lesen; diese werden von einsichtigen schul-

vorbereitung auf den classenunterricht die richtige anleitung gebe; aber wir halten die Jacobs-Wirzschen commentare für vorzüglich

männern als 'notwendig für secunda' bezeichnet (Todt in dieser zeitschrift 1880 s. 314), somit fällt Sallusts Catilina auch der secunda zu. bei getrennten secunden entscheiden wir uns für untersecunda, während wir den Jugurtha der obersecunda zuweisen, wo er neben Livius seine stelle findet. in welcher weise die Catilinarischen reden Ciceros und Sallust am besten verbunden werden, darüber müssen zuerst die erfahrungen verglichen werden, da jede der drei möglichen combinationen ihre vorzüge und ihre bedenken hat. 2) für den angehenden secundaner bietet die lectüre des Sallust bedeutende schwierigkeiten; ihm einen bloszen text ohne jegliche anleitung in die hand geben, heiszt ihn auf den gebrauch unerlaubter hilfsmittel verweisen. 3) die schwierigkeiten der Sallustlectüre liegen zunächst in der eigentümlichen diction dieses schriftstellers; es ist somit hauptaufgabe des den schüler bei der vorbereitung unterstützenden commentars, demselben über alle besonderheiten des Sallustischen stils am entsprechenden orte aufschlusz zu geben. 4) der angehende secundaner ist anerkanntermaszen in handhabung der grammatik nicht sicher; es hat daher die schulausgabe die pflicht, alle archaischen, vulgären und überhaupt nicht nachzuahmenden sprachlichen erscheinungen als solche zu charakterisieren. 5) da immer mehr die entbehrlichkeit eines stilistischen hilfsbuchs auf gymnasien betont wird, so wird die schulausgabe an passenden stellen solche notizen geben, welche für den an die lectüre anzuschlieszenden stil geeignete winke enthalten. eine verwertung der Nägelsbachschen resultate wird deshalb mit recht für eine schulausgabe verlangt. 6) sachliche anmerkungen sollen im allgemeinen nur über schwierigkeiten weghelfen und kurz sein; antiquarische, historische, geographische excurse sind ausgeschlossen. 7) die schulausgabe hat ferner die aufgabe einer guten übersetzung vorzuarbeiten; dabei wird sie namentlich auch auf den unterschied der deutschen und lateinischen satzbildung hinweisen, auf wiedergabe der hendiadys u. ä. 8) parallelstellen sind wie überhaupt citate nur sehr sparsam einzufügen; ohne allen nutzen sind schwerzuübersetzende stellen aus Thucydides, Platon usw., die den schüler nur aufhalten, nicht fördern. 9) dagegen soll der commentar es nicht unterlassen, den schüler auf Caesar zu verweisen, wo es möglich ist, damit die resultate der Caesarlectüre nicht sobald verloren gehen. 10) der schule und dem lehrer weisen wir dagegen zu: recapitulation des inhalts und inhaltsübersichten überhaupt, disposition des gelesenen, namentlich der reden, charakteristik der vorkommenden personen, nachweise über historischen zusammenhang der einzelnen partien, bemerkungen über sachliche ungenauigkeiten des schriftstellers, reflexionen über die stellung des Sallust zu den einzelnen persönlichkeiten, schlüsse aus den philosophischen betrachtungen des autors, beiziehung von griechischen vorbildern des Sallust. 11) es erhellt somit, dasz die schulausgabe den schulunterricht nicht überflüssig macht, sondern ihn nur erleichtert, indem sie hauptsächlich die formalen voraussetzungen dem schüler schon zu hause an die hand gibt. 12) als selbstverständlich betrachten wir, dasz der lehrer die sprachlichen anmerkungen am schlusse der Sallustlectüre in richtiger und systematischer gruppierung mit den schülern repetiert und so zugleich den letztern den doppelten vorteil zuwendet a. die am concreten falle erkannte regel im system unterzubringen und b. wohlvorbereitet an die lectüre des Tacitus herantreten zu können. insofern ist auch secunda der richtigste ort für Sallust, weil der Tacitusinterpret in prima nur dann ersprieszlich arbeiten kann, wenn die Sallusterklärung in secunda ihren richtigen abschlusz gefunden.

geeignet die privatlectüre gereifter schüler zu fördern und dem angehenden Sallustinterpreten wissenschaftlich sicheres material zur weiteren verwendung zu bieten. es scheint auch, dasz diese neue auflage nicht darauf reflectiert dem schüler bei seiner präparation an die hand zu gehen; denn sonst hätte hr. Wirz die trefflichen bemerkungen Meusels in zeitschr. f. gw. 1880 jahresber. s. 28 ff., die offenbar eine frucht jahrelanger aufmerksamer praxis sind, in der neuen bearbeitung nicht ignorieren dürfen; es bezieht sich dies zunächst auf die citate aus den griechischen autoren, welche Meusel mit recht beseitigt wünscht, dann auf die vermehrung derjenigen anmerkungen, welche sich auf den sprachgebrauch Sallusts erstrecken, wobei auch die formenlehre nicht ausgeschlossen werden darf, schlieszlich auf stilistische winke und solche andeutungen, deren ziel das auffinden einer geschmackvollen übersetzung ist.

Für heute wollen wir die bearbeitung des Catilina einer nähern betrachtung unterziehen, indem wir uns eine besprechung des Iugurthinum auf eine andere zeit vorbehalten.

Mit der gestaltung des textes kann man sich im allgemeinen einverstanden erklären. dasz Wirz dabei die ausgabe von Jordan zu grunde legte, wird niemand mehr zu tadeln wagen, nachdem Dietsch selbst (ed. 1879 praefatio) rückhaltslos die verdienste Jordans anerkannt hat und mit einer aufrichtigkeit, welche das redliche streben dieses verdienten gelehrten im schönsten lichte erscheinen läszt, die berechtigung mehrfacher vorwürfe Jordans zugibt. trotzdem müssen wir an Wirz, der in folge eingehender Salluststudien wohl berechtigt ist auch Jordan gegenüber seine selbständigkeit zu wahren und in der that auch allein im Catilina an fast 50 stellen von demselben abweicht[3], aussetzen, dasz er 1) an vielen stellen mit Jordan von der autorität des Parisinus 500 (P) abgieng, und 2) zu viel gewicht den lesarten des von ihm fast dem Parisin. 500 gleichgestellten Parisinus 1576 beilegte.[4] wir stehen nicht an, alle stellen, welche Meusel im jahresberichte der zeitschr. f. gw. 1880 s. 19—22 auf grund von P hergestellt wissen will, mit Meusel nach P zu gestalten, gerade wie wir uns von Eussner (festgrusz zur Würzburger philologenversammlung s. 164 ff.) haben überzeugen lassen, dasz alles was Wirz für P[1] vorbringt, trotzdem er gewisz nur das wich-

[3] die abweichungen vom Jordanschen texte, welche Meusel zeitschr. f. gw. 1880, jahresber. s. 26 als von Wirz nicht erwähnte bezeichnete, sind in dieser auflage verschwunden und nur Cat. 19, 5 finden wir noch antea statt ante. nicht beachtet von Meusel und nicht erwähnt von Wirz ist Cat. 59, 3 potius statt artius bei Jordan.

[4] Eussner hat (festgr. s. 172) an der stelle Cat. 51, 4 qui reges .. male consuluerint glänzend dargethan, dasz der Parisinus 1576 eine aus P und V zusammengesetzte variante bietet, dasz ferner die lesart des P richtig ist und daraus der corrector Vaticanus, quo concinnior exsisteret oratio, quae gemacht hat. ich glaube, dasz keine andere stelle geeigneter ist, das verhältnis dieser handschriften zu einander zu charakterisieren als gerade diese.

tigste beigebracht hat, nicht im stande sein kann, den glauben an den principat von P zu erschüttern. dagegen rechnen wir es herrn Wirz hoch an, dasz er eingedenk der worte Ritschls (Eussner festgrusz s. 174) und Jordans (Hermes I s. 250 'die conjecturalkritik musz im Sallust sehr behutsam sein; auf der oberfläche ist hier nichts abzuschöpfen') sich möglichst fern von allen conjecturen gehalten hat; eine ausnahme tritt nur ein an ungefähr 10 stellen, wo eigene conjecturen oder solche von Nipperdey, Ritschl, Schöll, Weinhold (Cat. 33, 1 gebührt jedoch gleiche ehre wie Weinhold auch Eussner, vgl. die redactionsbemerkung im rhein. museum 27, s. 494), W. Wagner und Friedr. Vogel in den text gesetzt werden. jedoch auch in der beurteilung der conjecturen der genannten gelehrten verfuhr Wirz sehr eclectisch; so fanden beispielsweise die vorschläge Vogels (act. sem. Erlang. I s. 313—365) nicht alle den beifall des herausgebers und Cat. 61, 2 wird — der kundige merkt die absicht! — das von Vogel beanstandete vivos in einer anmerkung verteidigt. ebenso billigen wir, dasz Wirz sich aller umstellungen enthalten hat, mögen dieselben nun von Linker oder von Döderlein herrühren[5]; Dietsch mag es trotz gegenteiliger versicherung (ed. 1879 s. V) manchmal bereut haben, dasz er von Linker sich zur umstellung von c. 26—31 bestimmen liesz und glauben wir, dasz die zunächst in pädagogischem interesse gebotene beibehaltung der überlieferten stellung von ihm auch allgemein wird gebilligt werden. an einzelheiten wollen wir nur hervorheben, dasz wir mit Eussner (Bursians jahresbericht 1877 s. 158) und Meusel (zeitschr. f. gw. 1880 s. 20) Catil. 20, 10 in manu nobis est nach P festhalten; über die auslassung von multa vor antecapere Catil. 32, 1 urteilte richtig Eussner (festgrusz s. 164); qui sim Cat. 44, 5 habe ich früher schon in dieser zeitschrift (1880, s. 299 f.) verteidigt, auch Gerlach, v. Leutsch (Philol. XX s. 30) und Eussner (n. jahrb. 1871, s. 409) erklären sich dafür; 50, 3 nehme ich gern den vorschlag von Wesenberg an, die worte 'sed eos paullo ante frequens senatus iudicaverat contra rempublicam fecisse' als parenthese aufzufassen, während ich mit Dietsch (ed. 1879 praef.) nach Ritschls vorschlag Cat. 57, 4 expeditus tardatos in fuga (Ritschl rh. mus. XXI s. 319) für richtig halte. auf Wölfflins empfehlung (Philol. XVII s. 521) würde ich gern Cat. 52, 18 intentius statt adtentius lesen, zumal intentus eine beliebte vox Sallustiana ist, adtentus aber nach Dietschs index nur an dieser stelle sich bei Sallust findet; allein die autorität von P, gestützt durch den beweis von Anhalt s. 15 (in dessen diss. inaug. 'quae ratio in libris recensendis Sallustianis recte adhiberi videatur' Jena 1876) läszt nicht von adtentius abgehen. durch die verwerfung des Palmerschen penes (Catil. 27, 3) hat Wirz gut ge-

[5] eine ausnahme, die jedoch volle billigung verdient, findet statt Cat. 10, 3, wo Wirz sich durch Nipperdey obs. ant. Rom. II s. 18 (nicht s. 8 wie Wirz notiert) zur umstellung 'igitur primo imperii, deinde pecuniae cupido crevit' bestimmen liesz.

macht, was Dietsch mit Linker trotz Hands ernstlicher mahnung (Tursell. IV s. 425)[6] gegen die lateinische sprache gesündigt; sein vorschlag convocat ad (Jordan per) verdient beifall und es ist die beweisführung (zeitschr. f. gw. 1877 s. 285) für jeden unbefangenen evident. während wir in dieser zustimmung mit Meusel einig gehen, müssen wir jedoch dem letztern widersprechen, wenn er Cat. 53, 5 sicut esset effeta — eine der wenigen in den text aufgenommenen Wirzschen conjecturen — für gut findet; zu sicuti esset effeta aus dem vorhergehenden respublica als subject aufzunehmen, geht nicht wohl an wegen des nachsatzes. ja, wenn nachfolgte haud sane quemquam virtute magnum tulit, würde die conjectur beifall verdienen. der kraftvollen und gedrängten sprache des Sallust entspricht an stelle des schlaffen esset viel mehr der abl. absol., mag man nun mit Jordan sicuti effeta parente oder mit Ritschl (rh. mus. 21, 316) sicut effeta vi parentum lesen.

Gehen wir zu den anmerkungen über, so müssen wir den tadel Meusels bezüglich der frage zu Cat. 2, 6 wiederholen, ebenso dasz Wirz zu Cat. 13, 3 die stelle aus Gellius mit den vielen unbekannten wörtern beibehalten und sich von den für secundaner kaum verständlichen ausdrücken 'theorem, repräsentierende ausdrücke' usw. nicht hat trennen können. auszerdem haben wir auszusetzen:

1) dasz Wirz immer noch die erörterung des sprachgebrauchs nicht genug berücksichtigt. so hätten wir Cat. 6, 5 eine bemerkung über auxilium portare gewünscht, allerdings nicht in dem sinn, wie sie Dietsch ed. 1864 gibt, sondern nach Wölfflin (Philol. 34, 151), Köhler (act. sem. Erlang. s. 400) und Kraut[7] s. 5; denn jedem denkenden schüler musz auxilium portare an stelle des ihm geläufigen auxilium ferre auffallen. ebenso wird consultare reipublicae Cat. 6, 6 nach Kraut s. 5, Wölfflin Philol. 34, 157, Köhler s. 374 einfach durch hinweis auf den gebrauch der frequentativa bei solchen schriftstellern, die der vulgärlatinität nahe stehen, erklärt. auch hostem ferire 7, 6 verdient nach Kraut s. 11 erwähnung, ebenso der gebrauch der präposition in Cat. 40, 5 ab Roma aberat nach Badstübner[8] s. 30, perditum ire Cat. 36, 4 und sonst nach Schultze[9] s. 68, ferner subigo = cogo 51, 18; expurgare 31, 5, wofür Caesar (b. Gall. 4, 13 u. ö.) purgare sagt u. ä.

2) dasz Wirz stellen unerklärt läszt, die einer erklärung bedürfen. auch hier reproduciere ich Meusels vorwurf bezüglich Cat. 8, 5 ea copia unter verweisung auf Ungermann[10] s. 6 f.; nichts anzufangen weisz der schüler ferner mit 12, 2 nihil pensi habere, 35, 2

[6] 'abhorret ab usu latino quod Palmerius in Sall. Cat. 27, 3 coniecit: coniurationis principes convocat penes M. Porcium Laecam.'
[7] Kraut über das vulgäre element in der sprache des Sallust. Blaubeuren, progr. 1881.
[8] Badstübner, de Sallustii dicendi genere. Berlin, progr. 1863.
[9] Schultze, de archaismis Sallustianis. Halle 1871, diss.
[10] Ungermann, bemerkungen zu Sallust. Rheinbach 1878, progr.

de culpa, 6, 3 pleraque . . habentur, 10, 1 ab stirpe, 20, 1 in rem fore; er wird sich wohl vergeblich nach dem subjecte von agitare 24, 2, von solet 29, 2, ferner nach der bedeutung von appellare 48, 7 (von Dietsch ed. 1864 entschieden falsch erklärt) fragen; schon Anton stud. II s. 103 tadelt dies bezüglich quod solet 29, 2. auch die synesis bei illos in 17, 7, wo illos sich durch ein aus dem vorhergehenden coniuratio zu entnehmendes concurati erklären läszt, verdient berücksichtigung; ebenso bedarf der schüler eines hinweises, dasz in 20, 2 oportuna prädicatsnomen ist; zweckmäszig wird ferner eine notiz zu 51, 10 über das verhältnis von oratio und res sein, etwa in der weise, wie sie Hofmann-Andresen zu Cic. epp. II s. 24 und 128 geben. zu Cat. 52, 15 vermissen wir die treffende parallelstelle aus Cicero fam. 4, 9, 4 magna est gladiorum licentia, sed in externis locis minor etiam ad facinus verecundia, zu 54, 5 eine oder die andere stelle aus ad Att. I und II, wodurch die severitas Catoniana drastisch illustriert wird, etwa ad Att. 1, 18, 7 oder 2, 1, 8. schlieszlich halten wir eine erklärung von pro deum atque hominum fidem zu 20, 10 (nach Seyffert-Müller zu Laelius s. 355) für einen secundaner für unentbehrlich.

Hinweise auf eine geschmackvolle übersetzung sind an zu wenigen stellen gegeben; denn zweifelsohne fällt es dem schüler, der kaum der lectüre des Caesar entwachsen ist, recht schwer, den Sallustianischen phrasen, namentlich den vielfachen hendiadyoin und specifisch Sallustischeh wendungen, den deutschen ausdruck anzupassen. hierfür läszt sich manches aus grammatisch-stilistischen untersuchungen verwenden; z. b. übersetzt Nieländer im programm von Schneidemühl 1877 s. 3 die stelle Cat. 51, 34 ita illi, quibus Damasippi mors laetitiae fuerat, paullo post ipsi trahebantur: so wurden diejenigen, welche der ermordung des D. laut zugejubelt hatten, bald hernach selbst fortgerissen; dass. s. 32 aus Cat. 46, 2 poenam illorum sibi oneri fore werde ihm schweren kummer bereiten; dass. s. 19 zu Cat. 21, 4 quibus ea praedae fuerat und 48, 2 namque alia belli facinora praedae magis quam detrimento fore (dies: 'eher beute als verlust verspräche').

In der erklärung folgender stellen kann referent mit dem herausgeber nicht übereinstimmen: Cat. 5, 4 wird v a r i u s richtiger durch ποικίλος, als durch πολύτροπος erklärt; vgl. Seyffert-Müller zu Laelius s. 418. — 5, 7 ist der plural quae utraque so zu erläutern, wie es Spengel zur Andria 287 gethan hat, dasz nemlich 'utrique steht, ohne dasz auf beiden seiten mehrere gedacht sind, nur durch den pluralen begriff «beide» veranlaszt'. vielleicht gehen wir nicht irre, wenn wir diese offenbar nachlässige ausdrucksweise in erster reihe der umgangssprache zuweisen. 14, 4 will Wirz par similisque unter hinweis auf eine stelle des Quintilian (10, 1, 102) als 'dem g r a d e und der a r t nach ebenso schlecht wie die übrigen' aufgefaszt wissen. ich halte es lieber mit Wölfflin und Eussner (festgrusz s. 176), welche meinen, dasz von den genossen des Catilina die einen

ihm gleich, die andern nur ähnlich wurden. den auffallenden plural quietibus Cat. 15, 4 dürfen wir, wie schon Fabri richtig gesehen, nicht so erklären wie in der stelle bei Cic. off. 1, 103, wo quietes = erholungen ist, sondern der offenbar nur der concinnität wegen gesetzte plural bedeutet 'schlaf' (der plural verdankt vielleicht seine stelle auch dem umstande, dasz die quies bei den menschen regelmäszig jede nacht einzutreten pflegt). zu 20, 7 tetrarchae: wer nur einigermaszen mit Ciceros briefen vertraut ist, weisz, wie sehr Pompeius seine thaten in Asien zu verherlichen verstand und wie er besonders gern mit orientalischen namen um sich warf (vgl. z. b. Sampsiceramus, Wielands übersetzung II anm. 42 s. 120). so scheint denn auch der vorzugsweise orientalische titel (vgl. vulg. Matth. 14, 1; Luc. 3, 19 usw.) in Rom durch Pompeius allgemein bekannt geworden zu sein, wofür auch die zusammenstellung mit reges (solche gab es damals fast nur noch im osten) spricht, und reges et tetrarchae mag in des Pompeius berichten oft genug gestanden haben, um fast sprichwörtlich zu werden. in exstruendo mari Cat. 20, 11 heiszt 'indem sie auf dem meere bauten'. zum beweise dienen Cic. Tusc. 5, 62 und de sen. 44; denn mensae exstruebantur conquisitissimis epulis kann nur heiszen 'auf den tischen wurden die ausgesuchtesten speisen aufgetürmt', und mensa exstructa ist ein tisch, 'auf welchem die speisen aufgebaut sind'. die anmerkung von Wirz zu Cat. 13, 1 läszt nicht erkennen, ob Wirz in mari exstruendo in der von mir angegebenen weise erklärt wissen will oder nicht; die stelle hätte wohl eine besondere note verdient. Cat. 37, 3 egestas facile habetur sine damno wird am einfachsten nach Ritschls erörterung (opusc. II 709 ff.) erklärt 'ohne dasz man etwas herzugeben (verlieren) hat'. dasz animi mobilitate Cat. 49, 4 mit Holzer 'in der augenblicklichen aufregung' zu übersetzen sei, kann mich niemand überzeugen; mobilitas animi ist, wie Cless richtig übersetzt, 'wankelmut'. durch Wirzens note wird aber bei schülern die unrichtige vorstellung erweckt, als ob mobilitas animi das bedeute, was doch motus heiszt. der gedanke ist: die leute, welche dem Caesar mit dem schwerte drohten, lieszen sich dazu vielleicht durch die grösze der gefahr (die dem staate drohte) bestimmen, vielleicht auch thaten sie es in folge ihres wankelmütigen charakters; denn gerade solche leute, die sich ihrer unentschiedenheit bewust sind, benützen jede sich bietende gelegenheit um — sobald einmal die situation geklärt ist — ihre sympathien recht ostensibel an den tag zu legen. dasz in Cat. 52, 9 opulentia neglegentiam tolerabat trotz 24, 3 und 37, 7 opulentia als nominativ zu fassen ist, geht aus Eussner festgrusz s. 176 und Näg. stilist. s. 435, namentlich aber daraus hervor, dasz der begründende satz opulentia neglegentiam tolerabat von der durch das asyndeton schon angedeuteten kraft viel verlieren würde, wenn er sich aus dem vorhergehenden satze noch sein subject entlehnen müste. man lese nur laut von sed bis tolerabat und jeder zweifel über den casus von opulentia wird

30*

schwinden. Cat. 52, 10 ist haec unzweifelhaft, wie auch Nägelsb. stilist. s. 143 lehrt, auf das römische reich, zunächst die stadt Rom zu beziehen. um das einschränkende cuiuscumque modi videntur recht zu würdigen, vergleiche man stellen wie Livius VII 40, 13 T. Quincti, quocumque istic loco seu volens seu invitus constitisti und Herodot VII 16 τοῦτο ὅτι δή κοτέ ἐστι τὸ ἐπιφαινόμενόν τοι ἐν τῷ ὕπνῳ; dort schaut der stolze Römer mit geringschätzung herab auf den häuptling der empörer, bei Herodot charakterisiert sich in dem zusatze ὁτιδήκοτε usw. der zweifler Artabanus, und so läszt Sallust in dem cuiuscumque modi videntur uns den stoiker Cato erkennen, der schon oben 52, 10 durch ista, cuiuscumque modi sunt quae amplexamini seine philosophische verachtung gegenüber dem eitlen irdischen besitze ausgesprochen hatte. dasz in 51, 40 der zusatz von legibus zu quibus die beziehung des relativums auf aliae leges beschränke, glaube ich nicht. diese beschränkung ergibt sich für die jetzigen kenner des römischen rechts von selbst, wie sie sich auch für die ihres rechtes wohl kundigen Römer von selbst ergab. es ist die wiederholung des subst. beim relativ eine wohl von Sallust absichtlich angebrachte eigentümlichkeit Caesarischer diction (R. Schöll Hermes XI 338), die jedoch Caesar selbst dem curialstil entnommen zu haben scheint; vgl. Thielmann[11] s. 25 f. (371 f.). für die wiederholung von lex bringt Thielmann ao. sechs beispiele bei.

Ein eigentümliches geschick verfolgt in der anmerkung zu Cat. 1, 4 das citat 'beweglich wie die well'; in der fünften auflage stand noch 'welt' statt 'well'; Hirschfelder änderte dies in der von ihm corrigierten und zum teile emendierten sechsten auflage in 'well'; in der achten ausgabe lesen wir nun wieder 'welt'! andere druckfehler sind s. 37 anm. ex domum, richtig demum; Flaccus war consul 86, nicht 68 wie s. 51 anm. steht; s. 53 anm. lies metiendis statt motiendis und s. 65 z. 7 v. u. tilge den punkt nach obnoxii; s. 17 z. 4 lies in primis.

Indem wir uns, wie bereits oben bemerkt, die besprechung des Iugurthinum vorbehalten, wollen wir über die bearbeitung des Catilina einstweilen uns resumierend dahin äuszern, dasz Wirz sich ein entschiedenes verdienst um die altrenommierte Jacobssche Sallustausgabe erworben und die Sallustinterpretation in vielen punkten berichtigt und gefördert hat, wenn wir auch weder mit textgestaltung noch mit der erklärung uns in allem einverstanden erklären können.

[11] Thielmann, de sermonis proprietatibus, quae leguntur apud Cornificium et in primis Ciceronis libris. Argentorati 1879.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

## 47.

Flegel, K., flexion des griech. verbums. Leipzig, Matthes. 1879. 63 s. 8.

Nach dem auf dem titel beigefügten motto: 'rücksichtlich der methode ist vor allem zu bemerken, dasz die echt wissenschaftliche methode nichts anders ist als die form, in welche der stoff sich selbst gliedert und auseinanderlegt. K. W. L. Heyse' hätten wir eine überzeugendere darlegung des formenbestandes erwartet. in dem kleinen büchlein wird eine von aller und jeder bisher üblichen gruppierung der verbalformen abweichende versucht, die aber äuszerst schwerfällig in ihrem aufbau ist. dabei sind die gesichtspunkte im ganzen nicht neu und deren herbeiziehen zur begründung der einteilung höchst unnötig, da die neugestaltung nicht in sich selbst rechtfertigung findet.

Die kleine vorrede lautet (wir müssen sie zum verständnis des ganzen hierhersetzen, da in dem context selbst nirgends aufschlusz erfolgt): 'vorliegende arbeit stellt sich die aufgabe, die flexion des griechischen verbums zu vereinfachen, und bildet einen teil der formenlehre einer neuen griechischen schulgrammatik. — Zwei neuerungen sind es vor allem, die der arbeit zu grunde liegen: 1) anerkennung der drei arten der handlung (imperfect, aorist, perfect) und damit zusammenhängende beschränkung der zeiten auf drei (präsens, präteritum, futurum) an stelle der sonst üblichen sechs resp. sieben tempora und 2) anerkennung der suffixe an stelle der sonst üblichen bindevocale, präsenserweitungen + bindevocal und tempuscharaktere + bindevocal. — Dank der anerkennung dieser beiden elemente gruppieren sich die formen des griechischen verbums zu einem natürlichen system von groszer einfachheit: die gesamtmasse der formen zerfällt zunächst nach der art der handlung in drei artgruppen, sodann innerhalb jeder artgruppe nach dem stammauslaut in zwei resp. drei conjugationen, endlich innerhalb jeder conjugation nach dem suffix in bildungsgruppen. — Im übrigen erlaube ich mir auf die arbeit selbst zu verweisen. St. Petersburg, im mai 1879.'

Was die drei arten der handlung (impf. aor. pf.) betrifft, so ist die darstellung von Curtius (dauernde, eintretende, vollendete hdlg.) doch viel treffender; dabei ist sie die ältere, das neue des verf. also kaum neu. allein das princip dieser einteilung der verbal*erscheinungen* in arten ist ja von ganz anderer bedeutung für die bildung der verbal*formen*, resp. nicht in dem sinne des vorliegenden buches. — Die anerkennung der suffixe usw. ist ebenfalls nichts neues; stammbildende suffixe anzunehmen statt tempuscharakter + bindevocal ist schon lange bekannt. in unserm büchlein führt dies nur zu sehr verwickelten, unübersichtlichen, in sich nicht begründeten darstellungen. seine 'conjugationen' sind nichts weniger als berechtigte erscheinungen.

Das unmittelbar nachfolgende inhaltsverzeichnis wird sofort rätselaufgaben stellen, da längst eingebürgerte kunstausdrücke in neuem, kaum zu rechtfertigendem sinne angewandt werden, wie 'ablautend' 'starr'; der neue terminus 'dreiklangig' (übelgebildet) ist, wie sich zeigen wird, nur eine überflüssige bezeichnung für etwas, was sachgemäsz unter den begriff 'ablaut' (des verf.) fallen müste. das verzeichnis ist folgendes: A. vorbemerkungen § 1—7. B. flexion des imperfects § 8—32. I. conjugation mit ablautendem stammauslaut. II. conj. mit starrem st. C. flexions des aorist. § 33—54. I. conj. mit ablaut st. II. conj. mit dreiklangigem st. III. conj. mit starrem st. D. flexion des perfects. § 55—71. I. conj. mit dreikl. st. II. conj. mit starrem st. E. schluszbemerkungen § 72—75. alphab. verbalverzeichnis. s. 56—63.

Zu den vorbemerkungen haben wir sofort anstände zu verzeichnen. sie beginnen so:

'Die Griechen unterscheiden im verbum:

1) drei arten der handlung: imperfect, aorist, perfect;
2) drei richtungen: activ, reflexiv, passiv;
3) drei zeiten: präsens, präteritum, futurum;
4) drei forderungen: hortativ, optativ, imperativ;
5) drei zahlen: sing., dual, plural;
6) drei personen: die erste, die zweite, die dritte;
7) vier verbalnomina: infinitiv, particip und zwei verbaladjectiva.

Bei 3) nimmt das futurum schon eine schiefe stellung ein, weil es sich mit 1) nicht in derselben weise durchdringt, wie präs. und prät., welche beiden überall auftreten, während das futur nur beim aorist untergebracht wurde. — Bei 4) fragt man doch: wo bleibt der indicativ? ist der keine zu begreifende verbalform? — Ferner heiszt es im text: 'jede personalform besteht aus stamm- und personalendung: λύ-το, λελύκα-τε, jedes verbalnomen aus st. und casusendung: λυ τό-ν, λελυμένο-ν.' hierbei vermissen wir in beziehung auf 7) die angabe, ob der verf. λύεcθα-ι abteilen würde, einerlei, ob als dat., ob als loc. aufgefaszt.

Der grundstamm λυ- erweitert sich dem vf. § 3: 1) im anlaut durch redupl.: λέ · λυ-ται, 2) im auslaut durch suffixe: λύ · cα-τε, λυ · θῆ-ναι, 3) im anlaut und auslaut zugleich durch redupl. und suffix: λε · λύ · κα-τε. — Er unterscheidet fünf arten der reduplication: 'a) die volle redupl. (d. h. die sonst sogenannte attische), b) die quantitative (d. h. bei vocal. anlaut), c) die redupl. auf ε, sie besteht aus consonantischem anlaut + ε, d) die redupl. auf ι, sie besteht aus cons. anlaut + ι und kommt nur im imperfect vor, e) die schwache redupl., sie besteht aus bloszem ε und findet sich usw.' eine einteilung, wie sie sicherlich nicht gemacht werden soll. — In § 4 heiszt es unter anderm: 'die einfachen suffixe lauten in ihrer ursprünglichen gestalt: ε θε να νυ, ο νο cκο το jo, α κα cα. — Die formen werden bestimmt nach art der handlung, suffix und charakter: δό-τε suffixloser aorist mit ο-charakter, λε · λύ · κα-τε perfect auf

κα mit υ-charakter'. hier ist keine bemerkung auch eine. gewisz eine auffassung, die sich durch reine äuszerlichkeiten leiten läszt und darum zur verwirrung führen musz. — § 6 'vom augment' bewegt sich in der hergebrachten darstellung, auch § 7 'infinitivendungen' hat nichts neues. — Von § 8 kommt eigentlich gar nichts neues mehr, obgleich damit die eigentliche aufgabe des buches anhebt; alles folgende ist nur das durch aufzählung der einschlagenden verba ausgefüllte und erweiterte inhaltsverzeichnis. hier, in § 8, sehen wir dann, was 'ablautender' stammauslaut ist; es sind die präsensstammformen, deren themavocal ο (ω) und ε (η) ist. die dann folgenden paragraphen geben sehr überflüssige gruppierungen der präsensstämme. wie äuszerlich alles ist, ergeben die nummern 'a) imperfect auf ο, b) auf νο, c) auf ανο, αινο, ινο, υνο und ν + ανο, d) auf σκο, e) auf ισκο und ισκανο, f) auf το, g) auf jo mit gutturalcharakter (ζ, σσ), h) mit dentalcharakter (auch ζ), i) mit sonorcharakter (d. h. liquidastämme), k) mit weichem vocalcharakter (θύ-ειν, λύ-ειν usw.), l) mit α-charakter (d. h. contr. αω), m) mit ε-chararakter (auf εω), n) mit ο-charakter (d. h. auf οω), o) mit diphthongcharakter (hierher παί-ειν, dann unter α) δεῖν, θεῖν, κάειν, κλάειν, νεῖν, πλεῖν, πνεῖν, ῥεῖν, χεῖν; als ob diese alle einerlei bildung hätten), p) imperfecta auf εο, νεο, τεο (wieder contr.). — Das ist alles ohne jede wissenschaftliche färbung, und doch liegt hier die lichtvolle darstellung durch Curtius vor. — Nun folgt § 24 ff. 'conjugation mit starrem auslaut; den anfang macht δείκνυ-μι, dessen υ allerdings scheinbar starr ist; da sich aber daran die stämme auf να, α, ε, ι, ο anschlieszen mit ihren wandlungen α—η, ε—η, ο—ω, so wird wieder zweifelhaft, was denn eigentlich 'starr' gegenüber dem 'ablautend' in § 8 mit ο, ε, ω, η bedeuten soll. — Dasselbe spiel beginnt für die 'flexion des aorist' mit § 33 'conjugation mit ablautendem stammauslaut' (d. h. Curtius' starker aorist); mit § 35 tritt ein 'dreiklangiger' stammauslaut auf (d. h. schwacher aorist), weil hier wechsel zwischen α, ε, ω, η erscheint. die conjugation mit 'starrem' auslaut umfaszt den gemeinen passivaorist mit seinem η (aber doch auch ε! warum also nicht auch 'ablautend'?). was hier alles für wissenschaftlich ausgegeben wird, ersehe man an § 49: aoriste auf εθε, ηθε, εσθε, οσθε, σκηθε (sic!) und ωθε. — Geradeso geht mit der 'flexion des perfects', § 55: 'conj. mit dreiklangigem stammauslaut' (d. h. durch präsens = gemeinem perfect, präteritum = g. plsq. wechsel α, ε, ει, ω); hier handelt es sich um den activen perfectstamm mit allen äuszerlichen einteilungen; § 66 'conjugation mit starrem stammauslaut' ist das passive perfect, bei puris und mutis. hier ist der einzige punkt, wo nach des verf. annahme von starrem auslaut die rede sein könnte. — Die 'schluszbemerkungen' bringen die verba, die zu Curtius' achter classe gehören, und einzelerscheinungen wie εἰπεῖν und εἶπαι usw., was natürlich bei dem verf. 'übergang aus einer conjugation in die andere' heiszt. — Der letzte § 75 gibt die augment- und reduplicationsbildung bei compositis

und decompositis in gewöhnlicher weise an. — Auf seite 56—63 folgt ein alphab. verbalverzeichnis. in gewisser beziehung ist dasselbe notwendig, weil bei dieser disparaten darstellung ein compasz unentbehrlich sein möchte.

Übrigens wäre das schriftchen, da es ja eine orientierung für eine ganze griechische schulgrammatik sein soll, so dasz also die vollständige aufführung der verba überflüssig ist, auf höchstens 12 bis 15 seiten zu beschränken gewesen. — Als ein 'fortschritt' in der wissenschaft will es uns nicht erscheinen können, da es nicht einmal einfach 'wissenschaftlich' genannt werden möchte.

Friedberg. Möller.

---

## 48.

hebräische schulgrammatik für gymnasien von J. G. Baltzer, doctor der theologie, professor am königl. gymnasium zu rottweil. Stuttgart, verlag der J. B. Metzlerschen buchhandlung. 1880. XII u. 115 s. 8.

Der verf. bezeichnet sein buch als schulgrammatik. dieser zweck 'forderte verzicht auf materielle vollständigkeit, einschränkung des stoffes auf das wissensnotwendige sowie einkleidung desselben in die form von bestimmt lautenden, kurz gefaszten und leicht faszlichen regeln, welche dem anfänger das wesentliche zunächst aus der elementar- und formenlehre bieten, um ihm dadurch einen klaren überblick über die wichtigsten gesetze und die gewöhnlichen formbildungen der hebräischen sprache und damit einen festen boden zu verschaffen, auf dem er sich bei den mündlichen und schriftlichen übungen mit sicherheit bewegen könne' (vorwort s. III). aus der syntax wurde 'nur das wichtigste ausgehoben und in kurze regeln zusammengefaszt an geeigneter stelle zwischen die formenlehre eingeschaltet' (ebd. s. V).

Es läszt sich gegenüber diesem entwurf der aufgabe und anlage einer hebräischen schulgrammatik, wie ihn der verf. im vorstehenden gibt, die vorfrage aufwerfen: ist eine solche schulgrammatik unerläszlich für den hebräischen unterricht? wäre es nicht besser, nach überwindung der ersten schwierigkeiten mit hilfe eines übungsbuches zum zweck der einübung der formenlehre dem schüler so bald als möglich eine grammatik, die auch für sein späteres bedürfnis ausreicht, wie z. b. die von Gesenius, in die hand zu geben? wir können diese frage als eine offene behandeln, stehen aber nicht an, auf grund einer aufmerksamen durchsicht der vorliegenden arbeit dieselbe nach form und inhalt für eine wohl gelungene zu erklären, und glauben, auch der gebrauch des buches selbst werde bald zeigen, dasz der verf. nicht ohne die erforderliche sachkunde und in umsichtiger lehrpraxis gewonnene erkenntnis des der schule dienlichen an sein unternehmen gegangen sei.

Bei aller pünktlichkeit und sorgfalt, die sich auch in dem correcten druck zu erkennen gibt, ist es indessen nicht ohne ungenauigkeiten und unrichtigkeiten abgegangen, von denen wir uns im nachfolgenden einige namhaft zu machen erlauben.

§ 3, 2 enthält die regeln über das schwa mobile. nachdem drei fälle dieser aussprache angegeben sind, wird als vierter aufgeführt: 'wenn schwa an die stelle eines ausgeworfenen vocals getreten ist'. dies ist unlogisch, sofern dasselbe in allen drei vorher angegebenen fällen stattfinden kann, und bei den sämtlichen angeführten beispielen auch wirklich stattfindet.

§ 4 A 2b heiszt es vom dagesch lene, es stehe am anfang eines wortes, wenn das vorhergehende wort mit einem vocallosen consonanten schliesze. dies verleitet den schüler bei wörtern wie פְּרִי אֵלֶּה מָצָא notwendig zu misverständnissen, da er von quiescierenden consonanten erst § 7 etwas erfährt.

Die regel § 5, 3: 'offene silben haben regelmäszig lange vocale' erweist sich angesichts ganzer classen von bildungen beim nomen und verbum, wo selbst betonte offene silben kurze vocale haben, als unrichtig. ebd. anm. 2: 'der ton liegt, wenn die letzte silbe einen kurzen vocal hat, auf der vorletzten'. wie läszt sich dies im hinblick auf formen wie הוּקַם סוֹבֵב יֵיטַב יֵרַע קְטֹל usw. aufrecht erhalten? anm. 3 wird bei dem vielbesprochenen בָּתִּים noch die aussprache bōttîm vorgeschrieben. neuere forschungen, namentlich über das babylonische punctationssystem, welches qamez und qamez chatuph durch zwei verschiedene zeichen ausdrückt, haben die aussprache bâtîm als die richtige nachgewiesen.

§ 11, 2: 'vor der tonsilbe erhält ו bei paarweise verbundenen oder einander entgegengesetzten, namentlich einsilbigen wörtern gewöhnlich qamez'. hier ist das logische und sprachliche verhältnis auf unzulässige weise zusammengeworfen. sprachlich sind die wörter stets paarweise verbunden (eine trias so verbundener wörter ist ganz selten), logisch stehen sie entweder in dem verhältnis der übereinstimmung oder des gegensatzes. die einsilbigkeit der wörter ist nicht wesentlich, vielleicht nicht einmal überwiegend.

§ 29 anm.: 'אֹיֵב bildet wegen des mittleren jod אֹיִבְךָ'. das jod ist nicht das bedingende für die bildung mit chireq. dies zeigen formen wie אֹסִפְךָ.

§ 44, 1 anm. kann bei שְׁתַּיִם aus lautlichen gründen das dag. im ת nicht forte sein, wie von dem verf. als möglich angenommen wird. es wird dies auch in der grammatik Gesenius (22e aufl.) s. 225 note 1 ausdrücklich verworfen.

§ 53 hat der verf. den terminus 'imperfectum', an dessen stelle er aus praktischen gründen (vorw. s. V) wieder den ältern 'futurum' setzen zu müssen glaubte, wenigstens in klammern zugelassen. er hätte gewis besser daran gethan, die nahezu eingebürgerte erstere bezeichnung, wenn allerdings auch sie bei dem eigentümlichen bedeutungscharakter der betreffenden verbalform wie nicht minder die

der andern von ihr zu unterscheidenden form, perfectum, ihr missliches hat, überall und unbedingt beizubehalten.

Doch genug der ausstellungen! anderes ist wieder — eben mit rücksicht auf den anfänger — präciser und eingehender dargestellt als selbst in grammatischen werken von gröszerm umfang. dahin gehören die regeln über das dagesch lene bei den segolatformen sowie über die setzung des dagesch lene und forte im regelmäszigen verbum, das über form, aussprache und gebrauch der gottesnamen vorgetragene und besonders die sorgfältige behandlung der mit suffixen versehenen formen durch alle verbalclassen hindurch. ganz zweckmäszig und instructiv ist auch bei aller kürze der lehre vom gebrauch der tempora und modi gefaszt.

Von interesse dürfte zum schlusz die mitteilung sein, dasz der verf. der schulgrammatik laut vorwort s. VII f. in engem anschlusz an dieselbe ein übungsbuch bearbeitet hat, welches jetzt druckfertig vorliegt.

Blaubeuren. Kraut.

## 49.
## ZUM RELIGIONSUNTERRICHT.

HILFSBUCH ZUM VERSTÄNDNIS DER BIBEL FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT AUF DER STUFE DES OBERGYMNASIUMS UND FÜR DENKENDE FREUNDE DES GÖTTLICHEN WORTS VON K. L. FR. MEZGER, EPHORUS AM THEOLOGISCHEN SEMINAR ZU SCHÖNTHAL IN WÜRTTEMBERG. 1—3 BÄNDCHEN. Gotha, Friedr. Andr. Perthes. 1879. 1880.

LEITFADEN FÜR DEN UNTERRICHT IN DER BIBLISCHEN RELIGIONSGESCHICHTE UND BIBELKUNDE AUF DEN STUFEN DES OBEREN GYMNASIUMS VON K. L. FR. MEZGER, EPHORUS AM THEOLOGISCHEN SEMINAR ZU SCHÖNTHAL IN WÜRTTEMBERG. ERSTES HEFT. Gotha, Friedr. Andr. Perthes. 1879.

Unter der groszen zahl von hilfsbüchern für den religionsunterricht an höheren lehranstalten ist M.s arbeit zweifellos berufen, eine der ersten stellen einzunehmen, es ist die reife frucht jahre langer eindringender beschäftigung. im unterschied von den meisten ähnlichen büchern ist M.s nur für den lehrer bestimmt, es will ihm 'eine dem jetzigen stand der bibelwissenschaft entsprechende fundgrube, ein compendium von allem wesentlicheren bieten, was er für seinen unterricht in biblischer geschichte und bibelkunde wie auch zum verständnis des grundtextes wissen musz, zu denken und zu bedenken hat . .' bevor M. sich an seine eigentliche arbeit macht, bespricht er zunächst die gesichtspunkte, welche bei der lösung der aufgabe des betreffenden unterrichts und somit ganz ebenso auch für dieses buch leitend und maszgebend sind. daran schlieszt sich

eine erörterung der vorbegriffe: religion, offenbarung, heilige schrift. von den vier jahren, welche der schüler im obergymnasium zuzubringen hat, will M. die ersten beiden der biblischen geschichte und bibelkunde, die letzten der glaubens- und sittenlehre nebst einer geschichte des christentums zuweisen, jedoch darf nicht der kirchliche lehrbegriff und dessen fassung in den bekenntnisschriften den mittelpunkt des dogmatischen unterrichts bilden, auch hier musz die bibel das lehrbuch sein und zwar so, dasz die lehrsätze in einer kurzen reihe biblischer kernsprüche zum ausdruck gebracht, nach ihrem sinn und inhalt besprochen und dasz diese sprüche auswendig gelernt werden. damit ist von selbst gegeben, dasz dogmatik und moral nicht als abgesonderte disciplinen, sondern in steter verbindung miteinander behandelt werden. einer besondern beachtung empfehlen wir den berufsgenossen des verf.s seine klaren und besonnenen auseinandersetzungen über die stellung der kritik im religionsunterricht. mit recht wendet M. sich gegen die, welche aus falscher ängstlichkeit oder aus bequemlichkeit alle bedenken ihrer schüler einfach ignorieren, die handgreiflichsten widersprüche und irrtümer der biblischen berichte abstreiten oder sie bemänteln und vertuschen, woraus beim schüler nur denkfaulheit und interesselosigkeit, ja widerwille gegen die bibel und zweifel an der wahrhaftigkeit des lehrers entstehen könne. die kritik hat vielmehr auch hier ihr gutes recht, nur kann sie nie selbstzweck sein, vielmehr ist ihr zweck kein anderer als 'richtigstellung der geschichtlichen wahrheiten, wie sie die bibel und andere unzweifelhafte quellen an die hand geben, also weder im dienst des glaubens noch des unglaubens, sondern — der wahrheit. nur auf berichtigung und aufbauen, nie auf zerstörung und blosze verwirrung darf ihr augenmerk gerichtet sein'. mit dem zweiten bändchen beginnt der verf. seine erläuterungen, sie reichen im dritten bändchen bis zum schlusz des pentateuch und geben sowohl von sprachlicher bildung wie gründlicher kenntnis der einschlagenden litteratur zeugnis, es dürfte kaum ein hilfsbuch vorhanden sein, durch das namentlich der mit dem hebräischen nicht vertraute lehrer eine so gründliche orientierung erhält, wie das durch die vorliegende arbeit geschieht. es ist selbstverständlich, dasz bei der groszen fülle des stoffes und der erledigung vieler der schwierigsten fragen mancher andere wege gehen wird als der verf., sicher aber wird kein lehrer das buch jemals, ohne manichfache belehrung und anregung empfangen zu haben, aus der hand legen. wir können nur wünschen, dasz es dem hrn. verf. gelingen möge, recht bald seine arbeit zum abschlusz zu bringen und dasz dieselbe in allen bibliotheken der berufsgenossen eine stätte finde.

Der leitfaden ist für den schüler des obergymnasiums bestimmt und enthält das für ihn wissenswerte in gedrängter kürze, er will das lästige und zeitraubende dictieren dem lehrer ersparen. das erste heft, das dem ref. vorliegt, reicht bis zum schlusz der genesis.

Berlin. W. Nowack.

## 50.

## BERICHT ÜBER DIE NEUNZEHNTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER.

Die neunzehnte versammlung des vereins rheinischer schulmänner, welche am 11 april d. j. im Isabellensaale des Gürzenichs zu Cöln stattfand, wies 97 teilnehmer auf. zu dieser zahlreichen beteiligung mochte besonders veranlassung gegeben haben der zweite punkt der vom ausschusse vorher versandten tagesordnung: 'über das verhältnis der wissenschaftlichen prüfungscommission zu den abiturientenprüfungscommissionen.' leider aber war der referent über diesen gegenstand, director Kiesel (Düsseldorf, gymn.), der auf der vorigen versammlung wegen vorgerückter zeit nicht mehr zum wort gekommen war, diesmal durch ärztliches verbot von der versammlung ferngehalten und muste der gegenstand von der tagesordnung abgesetzt werden. In der eröffnungsrede bezeichnete der vorsitzende des ausschusses, director Jäger (Cöln, Friedr.-Wilh.-gymn.) das abgelaufene jahr als ein für die höheren schulen unserer provinz und des gesamten staates höchst bedeutungsvolles: für die provinz durch das inslebentreten der directorenconferenzen, für den gesamten staat durch die in den jüngsten tagen zum abschlusz gekommene neugestaltung des lehrplanes für die höheren schulen. die rheinische directorenconferenz habe neben gegenseitiger persönlicher anregung der teilnehmer schon eine praktische wirkung gehabt, die einführung einer neuen zeugnisordnung. die ausgabe eines dritten vollzeugnisses im jahre, welche nunmehr allgemein angewendet sei, enthalte für grosze schulen nicht nur ein mehr von arbeit, sondern — und dies sei mehr zu beachten — trage auch eine gewisse unruhe, die mit der ausstellung einer gröszeren censur stets verbunden sei, in die regelmäszige abwicklung der jahresarbeit hinein. als sicherer gewinn aber sei der umstand zu betrachten, dasz in folge der einführung der directorenconferenzen nunmehr von zeit zu zeit der gesamte stoff auf einem didactischen gebiete an dem ganzen lehrerstande der provinz vorübergeführt würde und sämtliche collegien an der durcharbeitung desselben mitzuwirken hätten. sei schon die wirkung der conferenzen nach oben, die sich im erlass entsprechender regulative zeige, hoch anzuschlagen, so sei noch höher zu schätzen die anregung nach unten: allen lehrern sei gelegenheit und veranlassung geboten, gewisse dinge für die schule anzuregen, wie dies z. b. bei der discussion des geschichtlichen unterrichts hervorgetreten sei. durch die allgemeine teilnahme der lehrer werde zudem die gefahr des allzugroszen idealisierens, des stellens zu hoher forderungen im unterricht beschränkt werden. schlieszlich werde durch dieselbe auch einigermaszen der übrigens sehr ernsthaften gefahr begegnet, dasz man vor lauter pädagogischem reden, auch gutem reden, nicht zum pädagogischen handeln komme. was die veränderungen im lehrplan angeht, so will der redner sich über dieselben nicht erschöpfend verbreiten, allein, da ja die einführung sofort geschehen solle, so fordere manches schon jetzt zu einer verhandlung heraus, z. b. die lectürefrage im französischen für quarta. beunruhigend erscheine ihm nicht der wegfall des griechischen in quarta, wohl aber in hohem grade die verminderung des lateinischen unterrichts. während die vertreter des gymnasiums bisher der meinung waren, in beziehung auf das latein schon längst die äuszersten concessionen gemacht zu haben, würden demselben in den unteren classen je eine stunde und in untersecunda, wo doch eben die reichere lectüre eintreten könnte, gar zwei stunden entzogen. diese einbusze sei zu bedauern, weil die schule, die zur wissenschaft in höherem sinne vorbereite, schlechterdings einen gegenstand haben müsse, wo der schüler festen boden ge-

winne und über die stümperei hinauskomme. die magie des lateinischen liege eben in der gründlichkeit des wissens, die aber ohne grossen zeitaufwand nicht erreicht werden könne. dieser ihm überaus bedenklich erscheinenden verminderung der stundenzahl gegenüber lasse sich ein gegengewicht wohl darin schaffen, dasz man die häuslichen arbeiten in andern fächern, z. b. im französchen, mindere und die so gewonnene zeit dem lateinischen zuwende.

Nachdem die versammlung einstimmig den dir. Jäger mit der weitern führung des vorsitzes betraut und die von diesem vorgeschlagene tagesordnung angenommen hatte, berichtete dir. Boettcher (Düsseldorf, realgymn.) über 'die vom ausschusz seit der letzten versammlung in der confirmandenfrage gethanen schritte und deren erfolg.' die 17e versammlung (ostern 1879) hatte nemlich zwei resolutionen des inhalts gefaszt, dasz 1) die lösung der der höheren schule zugewiesenen aufgabe durch den zweijährigen besuch des pfarramtlichen confirmandenunterrichts erschwert werde; 2) die §§ 103 und 104 der rheinischen kirchenordnung, die den zweijährigen besuch forderten, sinngemäsz nur auf elementarschüler zu beziehen seien. dabei war der zusatz gemacht worden, ein jahr genüge zur vorbereitung. auf grund dieser resolutionen hatte der ausschusz eine denkschrift an die rheinisch-westfälische synode gerichtet, die im mai v. j. eine beantwortung dadurch erfuhr, dasz ein exemplar der protocolle der provinzialsynode von dem präses derselben zur informierung darüber, wie der antrag in der synode erörtert worden sei, dem ausschusz zugefertigt wurde. nach diesen protocollen habe die commission der synode, in welche der antrag verwiesen war, zwar anerkannt, dasz durch den zweijährigen pfarramtlichen confirmandenunterricht die aufgabe der höheren schulen erschwert werde, sich aber doch dahin geeinigt 1) den antrag der lehrer abzulehnen, 2) zu erklären, 'die §§ 103 und 104 der rheinischen kirchenordnung finden auf schüler höherer lehranstalten anwendung. es wird aber überall, wo misstände für die schulen hervortreten, weitestgehende rücksicht der pfarrgeistlichkeit empfohlen.' bei der verhandlung des antrages im plenum der synode habe der correferent jener commission vorgeschlagen 'die schüler der untern classen besuchen den pfarramtlichen confirmandenunterricht zwei jahre; bei den schülern der mittleren classen ist der pfarrer ermächtigt, den unterricht auf ein jahr zu beschränken. die bisherige dispensierung der confirmanden vom schulreligionsunterricht wird aufgehoben.' ein ältester habe für secundaner beschränkung des pfarramtlichen unterrichts auf ein jahr gewünscht, ein zweiter sich für den antrag der lehrer ausgesprochen, mehr stimmen aber hätten sich dagegen erhoben: 'es gelte junge seelen für das reich gottes zu gewinnen', und es sei der oben mitgeteilte commissionsantrag zum beschlusz erhoben worden. da der ausschusz nicht den eindruck hätte gewinnen können, dasz die von ihm in seiner denkschrift erörterten momente in der synode genügend gewürdigt worden wären, so habe er sich an den evangelischen oberkirchenrat als die höhere instanz gewandt, sei aber auch von diesem abschlägig beschieden und auf den weg der dispensationsgesuche unter inaussichtstellung der weitestgehenden rücksicht auf die begründeten ansprüche der höhern lehranstalten verwiesen worden. es bleibe demnach nur übrig, überall da, wo bestimmungswidrig die wöchentliche zahl von zwei stunden confirmandenunterricht überschritten werde — und dies geschehe vielfach — bei der vorgesetzten behörde dispensation nachzusuchen. director Jäger wendet sich gegen den gegensatz, der in der synode und sonst zwischen den kirchlichen interessen und denen der schule gemacht worden sei. kirche und schule hätten genau dasselbe interesse — die richtige erziehung der ihnen anvertrauten schüler, und wenn sich zeige, dasz einjähriger pfarramtlicher vorbereitungsunterricht zu diesem zwecke besser sei als zweijähriger, so sei der erstere geradeso im interesse der

kirche wie der schule. möglicherweise sei es für die kirche und ihre aufgaben von sehr bedeutendem interesse, dasz die jugend nicht mit religiösem stoffe überladen werde, und daher ein einjähriger confirmandenunterricht vorzuziehen. rector Götz (Neuwied): er halte es der versammlung angemessen, eine resolution dahin zu fassen, dasz an jeder anstalt, wo miszstände sich zeigten, der weg der vorstellung ans consistorium zu betreten sei. dir. Boettcher findet solches nicht opportun; er schlägt vielmehr vor, allgemein den religionsunterricht in den untern classen dem pfarramtlichen genau anzupassen und so möglichstes entgegenkommen zu zeigen. wie oberl. Evers (Düsseldorf, gymn.) mitteilt, ist dieser letztere vorschlag schon auf einer versammlung von religionslehrern der rheinprovinz besprochen und die durchführung desselben angestrebt worden. derselbe redner bemerkt zur überbürdung, dasz noch im letzten semester untersecundaner eines gymnasiums acht stunden confirmandenunterricht in einer woche gehabt hätten! nicht selten würden bei diesem unterricht ganze bücher answendig gelernt. rector Götz präcisiert seine frühere bemerkung dahin, dasz nur für die sonst übrig bleibenden schwierigkeiten der weg der beschwerde zu betreten sei, vermittlungsversuche aber wie der Boettchersche durchaus nicht verworfen werden sollten. dennoch wünsche er eine resolution im angegebenen sinne. dir. Zahn (Moers, gymn.) hält auch einen einjährigen vorbereitungsunterricht für besser als einen zweijährigen; letzterer wirke seiner gewöhnlichen qualität nach sogar schädlich. einer von Boettcher vorgeschlagenen resolution gegenüber beantragt director Gruhl (Barmen, evang. realgymn.) folgende, von der versammlung beifällig aufgenommene fassung: 'die versammlung nimmt mit befriedigung die mitteilung entgegen, dasz die provinzialsynode sowohl als der evangelische oberkirchenrat die miszstände anerkannt und im wege gegenseitiger verständigung abhülfe versprochen haben, empfiehlt dementsprechend in allen fällen, in denen sich miszstände zeigen, sofort bei der vorgesetzten behörde auf abhülfe zu dringen.' nach einigen bemerkungen von Götz, Boettcher, Gruhl, Evers wird aber ein antrag des directors Zahn zur tagesordnung überzugehen, also von der fassung einer resolution abstand zu nehmen, von der mehrheit der versammlung angenommen.

Es folgt der vortrag des oberlehrers Conrads (Cöln, Apostelngymn.) über den 'gebrauch des Globus beim geographischen unterricht'. redner zeigte zuerst, wie der globus, ein hauptmittel um die schwierigkeiten des geographischen unterrichts bei zehn- und elfjährigen schülern zu bewältigen, ausgestattet sein müsse. es müsse daran angebracht sein: 1) ein meridiankreis mit gradeinteilung, 2) ein horizontalkreis mit windrose, den zeichen des tierkreises und angabe der monate, in denen die sonne in dieselben tritt, 3) eine stundenuhr (geteilt in 2 mal 12 teile), 4) ein beweglicher quadrant mit gradeinteilung (90°). dann wurde ausgeführt, wozu und wie der so ausgerüstete globus zu verwenden sei: zur bestimmung der geographischen lage eines ortes, zur ausrechnung der entfernung zweier orte in der luftlinie (mit hülfe des quadranten), zur festsetzung der gegenseitigen lage verschiedener orte. da der unterschied der geographischen lage zweier orte identisch ist mit dem zeitunterschied ($1^0 = 4$ minuten), so ergibt sich die anwendung der stundenuhr zur bestimmung der mittagszeit für verschiedene orte. umgekehrt wird aus der zeitdifferenz, die sich bei anwendung der stundenuhr für verschiedene orte ergibt, die entfernung derselben von einander veranschaulicht. am globus wird die tageslänge für beliebige punkte der erde bestimmt. an demselben werden die verschiedenheiten der erwärmungsverhältnisse nach jahreszeit und örtlichkeit dargelegt, die zeit des sonnenauf- und -unterganges, der sonnenhöhe berechnet und die zu- und abnahme der tageslänge in den verschiedenen jahreszeiten bestimmt. der vorsitzende sprach die hoffnung aus, dasz

oberlehrer Conrads durch seinen vortrag wieder die anregung zur behandlung ähnlicher, bestimmt begrenzter didactischer aufgaben gegeben haben möge.

Nach rascher erledigung notwendiger formalitäten trat die versammlung in den letzten gegenstand der tagesordnung ein: 'die jüngst in Düsseldorf unter anregung des herrn amtsrichters Hartwich abgehaltene versammlung (centralverein für körperpflege in volk und schule) und einige dort laut gewordene meinungen.' nach den einleitenden bemerkungen Jägers weist gymnasiallehrer Moldenhauer (Cöln, Friedr.-Wilh.-gymn.) auf die Hartwichsche broschüre hin, die er mit der bekannten Lorinserschen schrift von 1835 zusammenstellt. der auf der Düsseldorfer versammlung erhobene vorwurf der überbürdung der schüler sei zurückzuweisen und insbesondere erscheine die dort ausgesprochene behauptung eines turnlehrers, die besten turner säszen auf den letzten bänken, wohl als aus der luft gegriffen. doch drohe zur zeit dem turnen eine grosze gefahr von jener richtung, die darauf hinziele, das turnen ganz und gar zur lehr- und lernstunde zu machen. diese art des turnbetriebes ersticke den frischen, fröhlichen geist, der auf dem turnplatze herschen sollte, und mache das turnen der jugend zur last statt zur lust. die schädlichkeit dieser richtung sei schon vor jahren von Bigge und Schrader erkannt worden. er halte daher auch den hinweis Hartwichs auf die spiele für sehr richtig. die schule müsse den turnspielen alle pflege zuwenden; England biete darin ein beherzigenswertes beispiel. es sei schwer, aber nicht unmöglich, die schüler der oberen classen zur thätigen teilnahme an den spielen zu bewegen. redner zieht dann zwei ministerialrescripte von 1844 und 1848 an, welche die forderung enthalten, dasz der turnunterricht nicht in händen von nur technischen lehrern sei, und verbreitet sich über die schäden (mangel des ethischen einflusses), die daraus hervorgehen, dasz der turnunterricht meist nicht von den wissenschaftlichen lehrern der anstalt gegeben werde. die forderungen des Düsseldorfer vereins seien übertrieben, allein es sei doch möglich einzurichten, dasz je eine turnclasse, etwa 50 schüler, in jeder woche an einem nachmittage hinausziehe und drauszen spiele. dir. Boettcher: bei der maszlosigkeit der sprache der Hartwichschen broschüre hätte dieselbe überhaupt nicht gegenstand einer besprechung werden sollen. übrigens habe sich selbst in der bürgerschaft Düsseldorfs und in der localpresse widerspruch gegen dieselbe erhoben. Dienslak (Coblenz, realschule) hält das classenturnen in der bisher meist gebräuchlichen weise für unbedingt nötig und tritt dann für die erteilung des turnunterrichts durch technische lehrer ein, die, weil ausschlieszlich mit diesem unterricht beschäftigt, besseres leisten könnten, als andere, und die ethische seite dieses unterrichtes ebenso pflegen könnten, wie die wissenschaftlichen lehrer. dasz die nachmittage vom unterricht frei seien und die lehrer mit den schülern hinaus ins freie zögen, werde in der beachtungswerten prog.-abhandlung von Most (Cobl. gewerbeschule 1882) gefordert. director Schmitz (Cöln, kaiser Wilhelm-gymn.) weist auf das unreife und anmaszliche der Hartwichschen broschüre hin, deren motto 'est mens sana in corpore sano' ein übrigens falsches citat, zugleich einen schweren irrtum enthalte. dem gegenüber rechtfertigt dir. Jäger die heranziehung dieser schrift, die man schon der halbgebildeten wegen nicht ganz übergehen dürfe. auch enthalte die broschüre einiges positive, das man unterstützen müsse. bei unsern verwickelten, manichfach sich verzweigenden culturverhältnissen sei der unterrichtsstoff ein complicierter, wodurch allerdings die gefahr des überlastens der schule und der schüler entstände. es wäre gewisz schön, wenn der verein geldmittel zusammenbrächte und der jugend plätze zum spielen verschaffte. aus unseren schulen werde mehr und mehr die natur verdrängt: mit der zunahme der pädagogischen weisheit werde die freiheit immer mehr

eingeengt. daher sei ein versuch, wieder zu frischen spielen zu gelangen, der beachtung wert. selbst beim turnen habe man die tendenz alles zu reglementieren. ihm erscheine es wohl möglich, dasz ein lehrer 200 und mehr schüler auf dem turnplatze haben könne; er wolle kein classenturnen mit normalsprung und andern technischen spitzfindigkeiten, sondern vor allem wieder einen turnplatz im alten sinne, wo die schüler sich auch ihrer freiheit und selbständigkeit bewust würden und unter leitung eines lehrers, der die jugend verstehe, die ordnung und organisation selbst schüfen, wie es früher gewesen. Moldenhauer verweist in betreff seiner auffassung über den turnbetrieb auf eine demnächst in diesen jahrbüchern erscheinende abhandlung und, der auffassung Jägers folgend, betont er nochmals, wie das jetzt meist gebräuchliche classenturnen die lust an der sache ertöte. auch Evers meint, dasz man die broschüre nicht ganz bei seite liegen lassen könne. das bestreben der an der leitung des vereins beteiligten herren sei lauter, wie weit es auch jetzt über das ziel hinausschieszen möge; zudem hätten reichliche geldspenden und eine allgemeine teilnahme, auch von pädagogen, der bewegung eine gewisse bedeutung gegeben. man möge wirken, dasz die bewegung in massvolle bahnen einlenke. dasz die anforderungen der schulen in wahrheit sehr grosze wären, erkännten selbst directoren an. allerdings thue prüfung not: ein berühmter augenarzt habe die ursache gewisser krankheitserscheinungen als in der überanstrengung der jugend liegend dargestellt, ein nicht minder bedeutender arzt ihm (dem redner) gegenüber aber diese behauptung als irrig bezeichnet. es könne die schule vorteilhafte änderungen treffen: der botanische unterricht vielleicht im freien gegeben werden, ein nachmittag in der woche zum spielen erübrigt werden, wie dies in Braunschweig der fall sei. Boettcher betont, dass in der Hartwichschen broschüre das ansehen derjenigen, die öffentliche schulen leiteten und an denselben wirkten, heruntergezogen sei, und führt aus, wie der verfasser über manche dinge urteile, ohne die nötige vorbildung zu haben. die anforderungen der schule könnten von den für die schule geeigneten erfüllt werden. überbürdung könne nur bei kindern eintreten, die den anstalten zu früh übergeben würden. schon der umstand, dass die kinder gern aus den ferien zur schule zurückkehrten, beweise, dasz die schule nicht das sei, als was Hartwich sie hinstelle. Evers sieht in diesen gründen, die er selbst auf der Düsseldorfer versammlung entwickelt hat, kein hindernis, die bestrebungen eines vereins für gesundheitspflege in volk und schule sympathisch zu begrüssen. dir. Jäger machte den vorschlag, dem ausschusz anheimzugeben, den gegenstand, dessen wichtigkeit und vielseitigkeit sich eben in der debatte gezeigt habe, für die nächste versammlung zur ausführlicheren behandlung vorzubereiten. mit der annahme dieses vorschlages schlossen um 3 uhr die verhandlungen, die um 11 uhr begonnen hatten mehr als 60 mitglieder vereinigten sich dann zu dem im Gürzenich bereiteten mittagsmahle.

Noch vor eintritt in den letzten punkt der tagesordnung hatte die versammlung die notwendigen wahlen vorgenommen: zum ort der nächsten versammlung war mit rücksicht darauf, dasz die meisten teilnehmer vom Niederrhein sind, wiederum Cöln bestimmt worden: drei mitglieder hatten für Bonn gestimmt. an stelle der statutengemäsz aus dem ausschusz scheidenden herren Kiesel, Schmitz, Crecelius und der aus der provinz geschiedenen resp. scheidenden Hermann und Boettcher wurden gewählt Schorn (Cöln, realgymn.), Münch (Ruhrort, realgymn.), Evers (Düsseldorf, gymn.), Bardt (Elberfeld, gymn.), Conrads (Cöln, apostelngymn.), welche mit den bisherigen mitgliedern Jäger und Stein (Cöln, marzellen) den geschäftsführenden ausschuss bilden.

Cöln. Ferdinand Stein.

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

---

## 51.
## LATEINISCHER AUFSATZ ODER LATEINISCHE COMPOSITION?

Auch erwünschtes kann einem jeweiligen schriftsteller, wenn auch nicht verbittert, doch etwas bedenklich und unliebsam gemacht werden.

Von der verlagshandlung meiner 'übungen des lateinischen stils' war mir unlängst die erwünschte mitteilung gemacht worden, dasz eine neue auflage des schriftchens nötig sei. mit ungesäumtem eifer hatte ich bereits nahezu alles erforderliche arbeitszeug, bis auf die neuesten regelnbücher sowohl über die deutsche als die lateinische rechtschreibung hinaus, in meinen erdenwinkel herbeigeschafft. mein buch sollte ja durchweg dem bedürfnis der gegenwart entsprechend verbessert werden und des ruhms nicht ermangeln, dasz es auf der höhe der zeit stehe. nun kommt mir, da ich eben die feder zur neubearbeitung der ersten blätter ansetzen will, unliebsam verspätet, der jahrgang unserer jahrbücher vom j. 1879, II abt. nr. 20 zu handen, mit seinem gründlich geschriebenen artikel 'die abschaffung des lateinischen aufsatzes an den gymnasien Elsasz-Lothringens', dessen inhalt gewichtig genug erscheinen konnte, meinem autoreifer einen hemmschuh zu bereiten.

Dem beredten und warmen fürsprecher des lateinischen aufsatzes, F. Zitscher in Saargemünd in Lothringen, der hier sich vernehmen liesz, konnte ich ja nicht umhin, meine aufrichtige zustimmung zu vielen seiner behauptungen und wünsche entgegen zu bringen. gewis nicht etwa, weil er da und dort den zuständen und leistungen unserer württembergischen schulen, nur zu sehr auf kosten der bayerischen, alle anerkennung widerfahren läszt, sondern weil vor allem die allgemeinen und grundlegenden gedanken seiner

auseinandersetzung aus einer ebenso wahren und gesunden, als begeisterten auffassung der aufgabe unserer gymnasien geflossen sind. mit voller freude musz es ja jeden deutschen schulmann erfüllen, durch einen, wie es scheint, jüngern mitarbeiter den wert der idealen und formalen seite unseres gymnasialunterrichts mit überzeugenden und schlagenden gründen gerechtfertigt und in so klares licht gestellt zu sehen. und mit gleicher befriedigung und übereinstimmung fand ich von dem verfasser eine übung befürwortet und dringend empfohlen, die in vielen deutschen schulen, wie es scheint, weit nicht nach ihrem werte geschätzt und ihrer wichtigkeit entsprechend getrieben wird. es ist dies die kunstgerechte, sinngetreue und doch zugleich formschöne übersetzung lateinischer und griechischer abschnitte aus prosaikern und dichtern in die liebe muttersprache, welche als stehende aufgabe den schülern gestellt, schriftlich geliefert und vom lehrer pünktlich corrigiert und besprochen werden musz. wir haben hier zu land diese schriftliche exposition in ausgiebigem masze als ein in dem unterrichtsplan stetig eingegliedertes pensum und können von dessen guten früchten nur gutes rühmen. dasz es aber anderwärts vielfach nicht ebenso eingeführt ist oder war, hat mir ein Straszburger gymnasiallehrer nahe gelegt, der vor etwa zwanzig jahren die deutschen gymnasien bereiste und höchlich erfreut war, diese übung in unserm seminar in voller blüte zu treffen, während er sie in norddeutschen anstalten zu seinem groszen befremden vermiszt hatte. endlich konnte ich einzelnen, auf das in der aufschrift genannte thema in unmittelbarer beziehung stehenden, aufstellungen ohne weiteres zustimmen. es wird gewis richtig gesagt: durch den lateinischen aufsatz werden die primaner zu einem tiefen und energischen eindringen in die denk- und sprechweise des altertums genötigt', und weiter: 'antik gedachtes ist leichter antik auszudrücken, und lateinische composition mit rein deutsch gedachtem und gefasztem modernem inhalt ist daher in manchem betracht das schwierigere'. ja sogar die wahrheit der von dem altmeister F. A. Wolf angeführten behauptung, 'es gebe andere wirksamere stilbildungsmittel, als die gewöhnliche art, bei der man hübsches deutsch dictiere, um es wieder in latein übersetzen zu lassen', stelle ich keineswegs in abrede.

In demselben grade jedoch, wie ich durch nicht wenige und wichtige prämissen des wackern lothringer collegen erfreut war und mich zu aufrichtiger einstimmung gedrungen fühlte, muste es mich augenblicklich verblüffen, als ich in weiteren abschnitten des aufsatzes dies und das von folgerungen zu lesen bekam, das mir, der just beim ersten anlauf zur neuen auflage meines büchleins angekommen, anfänglich höchst unerwünscht erscheinen muste.

Man denke sich den verfasser eines buches, des kindes der ersten liebe zu den studien seiner latinität, eines buches, das entstanden war unter rücksprache mit dem litterarisch und persönlich befreundeten Nägelsbach, unter dessen heerbann sich stellte und im

anschlusz an seine methode und seine schrift über lateinischen stil etwas nützliches zu leisten geglaubt hatte, eben durch eine danach gearbeitete sammlung von übersetzungsaufgaben, jedoch leichtern inhalts, als die stücke in den von Nägelsbach längst zuvor herausgegebenen, hochgeschätzten drei heften, für die sie eine vorschule zu bilden bestimmt war. dieser hört nun, und zwar, wie gesagt, von einer in mehrfacher hinsicht beachtenswerten seite her: 'nach Nägelsbachs methode ist kein können zu erreichen; man kommt zu keiner leichtigkeit und sicherheit im lateinischen ausdruck; diese stillehre erzeugt mehr ein wissen als ein können, was ja die höchste aufgabe alles schulmäszigen unterrichts ist, und ist daher für die zwecke der schulbildung wenig brauchbar'. und weiter: 'bei Nägelsbach selbst blieb doch eigentlich die praxis weit hinter der theorie zurück, in der er so verdienstvolles geleistet hat; das praktische können im lateinischen stil war bei ihm gering.' 'auch haben sich', ist gleichfalls noch gesagt, 'nicht blosz der einsichtsvolle verfasser der «noctes atticae» in unsern jahrbüchern, nein die koryphäen unseres fachs, ein Reisig und Wolf, ebenso abschätzig über solche lateinische compositionen ausgesprochen, welche vom schüler das unmögliche fordern, dasz er modernes antik fasse.' und schlieszlich wird versichert: 'diese stilbildung hat sich in Bayern und Württemberg überlebt; die tage der lateinischen composition könnten auch für Württemberg, das hierin so viel leistet, gezählt sein; man wird dort den lateinischen aufsatz adoptieren müssen'. — 'Im letztern haben viele norddeutsche gymnasien rühmliche und selbst glänzende erfolge erzielt. hierin kann man leichter befriedigende ergebnisse erreichen, als in der composition.'

2.

Sollte auf solche aussprüche hin dem besagten verfasser, wie er eben hand anlegen wollte, sein ganz nach den grundsätzen Nägelsbachs bearbeitetes buch aufs neue herauszugeben, dieses sein unterfangen nicht bedenklich erscheinen? muste ihm nicht mut und freudigkeit zu einer arbeit, die auf den aussterbeetat gesetzt war, gelähmt werden und er sich vorkommen, wie der mann im evangelium, zu dem gesagt ist: lasz die toten ihre toten begraben? oder mit Attinghausen gestehen:

Das alte stürzt, es ändert sich die zeit,
und neues leben blüht aus den ruinen.

ehrlich gestanden, konnten mir anfänglich und augenblicklich die erregten bedenken allerdings nicht anders als unerwünscht sein; aber auch nur anfänglich und im ersten schrecken. ich wuste mich bald davon zu erholen und, eingedenk der schönen sprüchlein des B. Schmolke:

Die palme wächset bei der last;
die süszigkeit fleuszt aus der traube,
wenn du sie wohl gekeltert hast.

— geriebne kräuter duften wohl;
wenn um das schiff kein sturmwind wehte,
so fragte man nicht nach dem pol,

durfte ich auch sofort des gewinns mich erfreuen, der mir aus diesen scharfen einreden erwachsen ist. dieselben legten es mir als pflicht auf, mich ernstlich zu fragen, ob es denn wirklich wohl gethan sei, noch immer die fahne Nägelsbachs hoch zu halten und ihr zu folgen. ich muste mich prüfen und besinnen, ob es nicht als eigensinniges beharren auf einem der verrufenen reservatrechte angesehen werden dürfte, wenn man bei haus Württemberg, im widerspruch mit dem ganzen (?) Norddeutschland jenseits der Mainlinie, an dieser lateinischen composition so zähe festhalte, oder ob wir nicht lieber gleichfalls die übung des lateinischen aufsatzes — den wir, beiläufig gesagt, früher auch gehabt, aber nahezu überall aufgegeben haben — an deren stelle setzen sollten.

Nun die wichtigsten ergebnisse dieser selbstschau und selbstbesinnung über das eben genannte dilemma sollen in aller kürze im nachfolgenden niedergelegt werden. damit will entfernt nicht eine erschöpfende oder gar abschlieszende antwort auf eine frage gegeben werden, welche angesichts ihrer in das ganze gymnasialwesen Deutschlands tief einschneidenden praktischen bedeutung in der that verdiente, einmal von maszgebender stelle aus als preisaufgabe gestellt zu werden. vielmehr wollen es lediglich nur anregende gedanken sein, welche, auf langer erfahrung beruhend, vielleicht einen bescheidenen beitrag zur lösung dieser wirklichen lebensfrage unseres schullebens abgeben könnten.

3.

Es möchte scheinen, ich habe durch das obige zugeständnis zu der behauptung F. A. Wolfs schon zum voraus mir die möglichkeit abgeschnitten, unserer lateinischen composition das wort zu reden und sie aufrecht zu halten. dem ist aber nicht so. immerhin sage ich unverholen: es bleibt dabei, wie Wolf sagt: 'es gibt wirksamere stilbildungsmittel, als diese unsere gewöhnliche art der lateinischen composition'; füge aber sofort hier hinzu: der lateinische aufsatz thut es nicht, ist nicht als solches ersatzmittel zu bezeichnen.

Das braucht man keinem sachkundigen zu sagen, dasz unsere groszen latinisten des mittelalters und der neuzeit ihren meist correcten und jedenfalls gewandten und schönen stil so wenig lateinischen compositionsübungen als derartigen feinen theorien, wie wir sie jetzt von Nägelsbach und anderen besitzen, zu verdanken hatten. und noch heutigen tages könnte man, selbst ohne das glänzende beispiel Schliemanns, wissen, dasz ein für aneignung fremder sprachen gut angelegter kopf mit der erforderlichen energie und ausdauer im stande sei, in jahresfrist besser latein und griechisch nicht blosz lesen und verstehen, sondern sprechen und schreiben zu lernen, als ein im besten gymnasium nach Nägelsbach oder an der hand latei-

nischer aufsätze wohlgeschulter primaner. ein mit voller hingabe täglich mehrere stunden lang geübtes lesen, excerpieren und auswendiglernen ganzer bücher aus einem lateinischen und griechischen classiker, das ist in alle wege das sicherste mittel zu diesem ziel, und das eben hat ohne allen zweifel Wolf mit seinen wirksameren stilbildungsmitteln gemeint. mit einem begabten oder auch mehreren schülern in gereifterem alter getraute ich mir heute noch ohne anstand in derselben frist ähnliche ergebnisse zu erzielen, wie Schliemann von sich zu erzählen weisz. in jenen alten zeiten vollends konnte man auch in der schule alles der praxis überlassen; einer stilistik und auch solcher stilübungen, wie wir sie nötig haben und treiben, bedurfte es dazumal nicht.

Aber nicht minder bekannt und bewust ist jedem sachverständigen, dasz die zeiten andere geworden sind, und weiter, dasz es ein durchaus anderes ist, ein energisches selbststudium oder auch privatunterricht mit etlichen begabten und gereiften schülern, ein anderes die aufgabe, in einer höheren schule unserer tage bei dreiszig oder vierzig schülern von verschiedenster begabung, und zwar gleichzeitig mit einem halben dutzend anderer lehrfächer, in vier, sechs oder auch acht wochenstunden das verständnis fremder, zumal alter sprachen zu wege zu bringen und dieselben gehörig einzuüben.

4.

Wäre man bei entscheidung über schulangelegenheiten auch schon mit den groszen schlagworten der neuzeit, absoluter stimmberechtigung und macht der majoritäten, ebenso beglückt wie im deutschen reichstag: so sähe man den in frage stehenden streit bald und leicht geschlichtet. in Norddeutschland bedürfte es nur weniger tage, um von faulen schülern und schwachen, einsichtslosen vätern eine grosze überzahl von stimmen für die losung zu gewinnen: weg mit dem lateinischen aufsatz! desgleichen würde in Süddeutschland aus denselben kreisen vielleicht noch lauter erschallen: weg mit der lateinischen composition! vorerst aber hat es sein bewenden noch dabei, dasz die urteils- und stimmfähigen reichs- und schulbürger, und so natürlich auch unser Lothringer sprecher, sagen: entweder das eine oder das andere; denn unser deutsches gymnasium kann, wenn es gesund sein und bleiben soll, schlechterdings solcher stilbildungsmittel, und zwar, da das ideal, wie es Wolf und Reisig sich dachten, in gröszeren schulen nie und nimmermehr erreichbar ist, der zwei genannten oder eines von beiden nicht entraten. ich aber füge noch bei: der lateinische aufsatz ist, wenn man nicht beides behalten kann, eher zu entbehren als die lateinische composition, diese hat — s. unten — gewichtigere gründe für ihre existenz aufzuweisen als jener.

In anbetracht, dasz das actenmaterial, die thatsächlichen untersuchungsdocumente über betrieb des einen wie des andern stilbildungsmittels, sowie über die beiderseitigen erfolge derzeit noch ent-

fernt nicht vorliegen, würde scheinbar besser daran gethan, wenn die nachfolgende erörterung sich blosz auf abwehr der einwürfe und angriffe sowie auf verteidigung der eignen festung beschränkte, offensiven vorgehens dagegen sich ganz enthielte. allein das letztere kann doch bei halbwegs wissenschaftlicher erörterung nicht völlig vermieden werden. darum sei wenigstens eine leichte plänklertruppe voraus geschickt.

Unter drei voraussetzungen würde ich ohne weiteres bei der vorliegenden wahl dem lateinischen aufsatz den vorrang zuerkennen: wenn fürs erste der zweck unserer stilübungen wäre, schüler zu bilden, welche auf der hochschule oder nachher die aufgabe oder auch nur erwünschte gelegenheit hätten, schriftstücke irgend welcher art in gutem und schönem latein der welt zu liefern; fürs andere: wenn auf grund einer sorgfältigen abstimmung und mehrjähriger prüfungszeugnisse das unzweifelhafte ergebnis sich herausstellte, dasz wirklich nicht blosz in einzelnen fällen, sondern durchschnittlich von den norddeutschen gymnasien 'rühmliche und selbst glänzende erfolge' von ihren auf den lateinischen aufsatz in den oberclassen beschränkten stilübungen ausgesagt werden könnten und dasz man hierin leichter befriedigende ergebnisse erreiche, als in der composition; endlich wenn sowohl lehrer als schüler aufrichtig bezeugen würden, dasz erstere bei der correctur, letztere bei der ausarbeitung ihrer lateinischen aufsätze dieselbe zeit, pünktlichkeit und schärfe, wie sie von dem schüler und lehrer bei lateinischen compositionen aufgewendet wird, der sprachlichen seite der arbeiten zu widmen gewohnt seien.

Gegen die erstgenannte annahme liegen denn doch erhebliche zweifel vor. von sämtlichen schülern einer gymnasialclasse kommen in unseren tagen mutmaszlich höchstens fünf procente später im leben noch ein und das andere mal in den fall, ein buch oder auch programm um der groszen gelehrtenrepublik willen in lateinischer sprache schreiben zu wollen oder zu müssen. tritt dieser wunsch oder diese nötigung ein, so fällt es ihnen, zumal wenn sie die philologischen studien auf der universität fortgesetzt haben, nichts weniger als schwer, mit aufwand einiger wochen auf lectüre eines guten schriftstellers, ihre gedanken leicht und flieszend in lateinisches gewand zu kleiden, wenn sie auch während ihrer schulzeit vielleicht keinerlei übung in lateinischen aufsätzen gehabt haben. als ich vor jahr und tag das programm über das buch Ruth lateinisch abzufassen hatte, wollte mirs anfangs allerdings nicht gelingen, mit meinem aus Caesar, Cicero und Livius geschöpften und von Nägelsbach in zucht genommenen latein der aufgabe, namentlich bei der schlichten idylle, gerecht zu werden. kaum hatte ich aber der letztern zu lieb ein stück von Terenz gelesen, so gieng alles leicht von statten und ein gewiegter lateiner, Gossrau, bezeugte ausdrücklich in einer recension seine befriedigung und freude über die sprachliche seite des schriftstücks. so kann ich also kecklich jenen

fünf procenten, falls sie einmal etwas lateinisches zu veröffentlichen haben, in aussicht stellen, dasz sie keinerlei misliebige, sondern eine ähnliche erfahrung zu gewarten haben, wenn sie auch im gymnasium der übung in lateinischen aufsätzen ganz und gar verlustig gehen sollten. noch bestimmter aber läszt sich behaupten, dasz die 95 weiteren procente, welche nie mehr im leben auch nur mit einem blatt in lateinischer sprache sich vernehmen lassen, während der schulzeit und noch mehr in späteren jahren ihrem lateinischen aufsatzheft mit der frage gegenübertreten: cui bono? zugegeben, dasz dieselbe frage ebenso laut oder bitter an die lateinischen compositionshefte gerichtet wird — wovon unten — und auch zugegeben, dasz es strebsameren schülern wirkliche freude macht, dasz sie einmal zur höchsten stufe formaler bildung, zum producierenkönnen in einer alten classischen sprache, aufgestiegen seien, kommt ihnen doch ohne zweifel früher oder später das bedenken, ob es, im hinblick auf den nachmaligen nichtgebrauch dieser ihrer kunst, denn doch nicht natürlicher und nutzbringender gewesen wäre, die productionskraft einzig an der muttersprache — leider nicht mehr an lateinischen und griechischen metrischen leistungen — sich üben und entwickeln zu lassen.

In betreff der zweiten voraussetzung kann man natürlich nur dem subjectiven gedanken raum geben, dasz glänzende oder auch nur rühmliche erfolge und leicht gewonnene ergebnisse zwar vielleicht von einigen schulen und von besonders begabten schülern gerühmt werden mögen, dasz diesen aber noch weit mehr entgegengesetzte resultate von anderen anstalten und von der groszen mehrzahl der arbeiten gegenüberstehen dürften.

Dasz es aber entfernt nicht möglich ist, und zwar für lehrer wie für schüler, bei lateinischen aufsätzen, welche im besten fall je in der zweiten oder dritten woche ausgearbeitet und corrigiert werden können, der sprachlichen seite, der völligen correctheit und stilistischen feinheit des lateinischen ausdrucks, ebenso viel zeit, gewissenhaftigkeit und achtsamkeit zu widmen, wie es die jedesmalige wochenarbeit einer lateinischen composition mit recht beanspruchen kann, steht mir auf grund eigner erfahrung aus früheren jahren, da wir noch solche aufgaben je und je zu stellen gewohnt waren, unzweifelhaft fest. bei vielen schülern war die folge ihrer lateinischen aufsätze, dasz ihr latein um so schlechter wurde, je bessere und tiefere gedanken sie producierten, und dasz sie demgemäsz auch in ihren lateinischen übersetzungen nachlässiger und gleichgültiger wurden, ein laxeres lateinisches gewissen davontrugen.

5.

Und nun zur abwehr der angriffe und einwürfe — es sind deren, die eigne einrede eingerechnet, mehr als ein halbes dutzend — und zur verteidigung der eignen position!

'Nach Nägelsbachs methode sei nur ein wissen, kein können zu erreichen, sie sei daher nur wenig brauchbar für die zwecke der schulbildung', wird gesagt. wie viel sich gegen die folgerung sagen läszt und dieser behauptung gegründetes entgegengehalten werden kann, hoffe ich nachher überzeugend darzuthun. aber auch die prämisse vermag ich nur in sehr beschränktem umfang zuzugeben. allerdings jenes können, das im leichten und gewandten abfassen eines lateinischen schriftstückes, eines programms, einer dissertation oder eines ganzen buches, besteht, wird zunächst nicht erreicht, es sei denn, dasz man zuvor, wie oben gezeigt wurde, sich wohl etliche wochen geflissentlich für diesen zweck einübt. allein dieses können ist ja, wie wir gefunden haben, nur bei einer geringen minderzahl unserer schüler in aussicht zu nehmen, kann in unserer zeit nie und nimmermehr zweck und ziel unserer gymnasien und ihrer stilübungen sein; ist auch wohl von Nägelsbach selbst und seinen anhängern niemals vorzugsweise erstrebt worden.

Dagegen vermögen diese in alle wege eine andere nicht eben unerhebliche art des könnens als nicht blosz erreichbar, sondern als nicht selten erreicht aufzuweisen. wenn die lateinische composition dem lehrplan gemäsz und mit dem rechten eifer und geschick in sämtlichen classen, vornehmlich auch noch in prima, getrieben wird, so dasz in jeder woche neben zwei lehrstunden noch etwa drei stunden für schriftliche übungen dafür in verwendung kommen: so bringt es erfahrungsgemäsz eine gute anzahl von schülern bei gehöriger begabung für aneignung fremder sprachen und bei redlichem fleisz allerdings zu einem nennenswerten und fürwahr nicht nutzlosen können, einem können, das nicht blosz einen wesentlichen bestandteil formaler bildung ausmacht, sondern auch eben deshalb des befriedigenden gefühls nicht entbehrt, das jedes mit ernst und mühe errungene geistige besitztum gewährt. sie dürfen sich dessen bewust und froh werden, dasz sie, mittels des ringens der muttersprache mit der alten, es sowohl zum festen und klaren wissen als zur sichern handhabung aller gröberen und feineren gesetze der römischen sprache gebracht haben. und das ist auch ein können, das nicht allein seinen lohn in sich selbst trägt und das sprachgewissen überhaupt schärft, sondern auch nachmals, wenn man in den fall kommt, in lateinischer sprache schreiben oder auch sprechen zu müssen, für die arbeit sehr erwünscht und förderlich ist.

Mit dem ebengesagten ist der weitere einwurf, 'es komme bei unserer methode zu keiner leichtigkeit und sicherheit im lateinischen ausdruck', in seinem zweiten, die sicherheit betreffenden, teil entschieden widerlegt; die behauptung hinsichtlich der leichtigkeit aber so weit bereits zugegeben, als die erreichung dieses ziels überhaupt nicht aufgabe der schule ist, sondern getrost anderweitiger übung anheimgestellt werden kann.

Besonders bedenklich und niederschlagend scheinen aber auf den ersten anblick die sätze zu sein: 'herr Stadelmann sagte über

den hauptvertreter der composition in seinem heimatlande, dasz bei Nägelsbach selbst die praxis weit hinter der theorie zurückgeblieben sei'; woraus, sagt hr. Zitscher, hervorgehe, 'dasz bei ihm das praktische können im lateinischen stil gering gewesen sei'. mag auch hier wieder jedenfalls für die harte folgerung der strenge beweis schwer zu liefern sein, und kann ferner ein vereinzeltes urteil denn doch nicht als völlig maszgebend betrachtet werden: so ist sehr fraglich, selbst wenn man die instanz bis auf einen gewissen grad für thatsächlich richtig gelten läszt, ob ihr die erforderliche beweiskraft innewohnt. es geht daraus nur so viel hervor, dasz diese einzelne persönlichkeit gemäsz ihrer natürlichen begabung und geistesart, ihre eigne methode nicht mit leichtigkeit und gewandtheit habe verwerten und handhaben können, aber nicht, dasz die methode selbst unbrauchbar sei. selbst die an das strengste methodische denken gewöhnten mathematiker sind keineswegs immer die geschicktesten rechner, und die gründlichsten kenner der muttersprache können oftmals im reden und schreiben sich nicht so leicht und gewandt bewegen, als der und jener wahlredner und zeitungsschreiber, der vielleicht noch keine deutsche grammatik zu gesicht bekommen hat. gerade das zarte und strenge sprachgewissen bildet für manchen einen hemmschuh für zunge und feder.

Zudem weisz man, dasz kenntnis des generalbasses noch nicht an sich schon zum componieren, und bekanntschaft mit der anatomie oder theorie der perspective nicht ohne weiteres zur meisterschaft in sculptur und malerei befähigt. um ein echter, zumal mit leichtigkeit producierender und darstellender künstler zu sein, bedarf es immer noch einer absonderlichen kraft, die aus anderen quellen, nicht aber aus compendien der schule, entspringt. hierauf könnte Nägelsbach getrost sich berufen, selbst wenn jenes urteil über sein nichtkönnen als unbestreitbar richtig sich erweisen liesze.

Die dem munde F. A. Wolfs entnommene einrede ist schon oben einerseits nach ihrem werte gewürdigt und als richtig anerkannt, anderseits aber auch, im hinblick auf das, was im schulunterricht möglich und geboten sei, dahin bestimmt worden, dasz sie für unsere frage nicht maszgebend sein könne.

Wenn aber weiter gesagt ist: 'die lateinische composition sei in manchem betracht schwieriger als der lateinische aufsatz', so kann das von einem so feurigen vertreter 'der formalen bildung und geistesgymnastik, deren wichtigster teil stilbildung ist', doch kaum im ernste als belastungszeugnis gegen diese unsere übung vorgebracht werden. das schwierige ist ja, wenn anders es nicht für die jeweiligen kräfte allzu schwierig und durch seine schwierigkeit niederdrückend und lähmend heiszen kann, in demselben masz ein um so besseres bildungsmittel und werkzeug der geistigen gymnastik, als es mehr denn anderes geeignet ist, den geist allseitig zu beschäftigen, die verschiedenen kräfte desselben, gedächtnis, combinationsgabe, urteil und geschmack, wachzurufen, zu schärfen und

zu stärken. und dasz dieses durch lateinische composition geschieht, wird sich gewis nicht bestreiten lassen.

Aber 'diese stilbildung habe sich in Bayern und Württemberg überlebt; die tage der lateinischen composition könnten auch für Württemberg gezählt sein'. davon sollten wir doch auch etwas wissen. was sagen uns aber unsere amtlichen acten und der thatsächliche stand der dinge bis zum heutigen tag? es sind gerade zehn jahre her, dasz unsere oberstudienbehörde nach dankenswert eingeholten gutachten der seminarien und gymnasien folgenden erlasz ergehen liesz: 'die seitherigen anforderungen sollen bei den centralprüfungen künftig ermäszigt, in den schulen retroversionen und imitation geübt, ursprünglich deutsche texte vom lehrer zuvor übersetzt werden. lateinische perioden, d. h. übersetzungen aus dem lateinischen in gutes deutsch, werden künftig auch bei dem maturitätsexamen gefordert werden.' und hiernach wird es seitdem in den schulen und bei allen prüfungen gehalten. von verkürzung der auf lateinische composition und deren übung zu verwendenden unterrichtsstunden, dasz etwa die primaner nunmehr davon dispensiert und angewiesen seien, statt der übersetzungen deutscher themata ins lateinische lateinische aufsätze zu fertigen, oder dasz bei einem maturitäts- oder concursexamen auch nur éin mal die lateinische composition weggefallen sei und aufgehört habe, als pensum und zwar als doppelt gezählte aufgabe zu gelten: von all dem war bis zur stunde keine rede, noch war überhaupt das geringste zu verspüren, wo und inwiefern dieses stilbildungsmittel bei uns sich überlebt habe. bei so bewandten umständen darf doch wohl ein württembergischer schulmann einiges bedenken tragen, von einem collegen des reichslandes sich eines andern belehren zu lassen und auf seinen pessimistischen wahrspruch allzu groszes gewicht zu legen.

Endlich wurde oben von mir selbst noch zunächst dem lateinischen aufsatz die frage entgegengehalten: cui bono? zugleich aber zugestanden, dasz dieselbe einrede gegen die lateinische composition erhoben werde. es versteht sich, dasz diese frage nur, wenn sie von urteils- und stimmfähigen leuten gestellt wird, auf eine antwort anspruch machen darf. aber sie wird auch von richtiger und billig denkenden gestellt und wir sind nicht berechtigt, sie deshalb, weil so viele unverständige so fragen und unbefugte anklagen daran knüpfen, unbeantwortet zu lassen. schon aus diesem grund, noch mehr aber, um zu beweisen, dasz allerdings die lateinische composition ein noch begründeteres recht auf fortexistenz habe, als der lateinische aufsatz, möge zum schlusz noch gezeigt werden, dasz und inwiefern dieselbe entschieden für die zwecke der schulbildung in hohem grade brauchbar sei.

## 6.

Wenn die schule sich selbst und anderen rechenschaft darüber zu geben hat, ob ein unterrichtsfach und eine von den schülern ge-

forderte übung als wesentliches mittel für ihren hauptzweck anzusehen sei, musz beides, der didaktische wie der pädagogische gewinn, den der fragliche lehrgegenstand bringe, nachgewiesen werden.

In ersterer beziehung hat der vorige artikel aus anlasz des satzes, dasz durch die lateinische composition unleugbar nicht blosz ein wissen, sondern in alle wege auch ein tüchtiges und befriedigendes können gepflegt und geschaffen werde, jedem sachkundigen den nutzen nahe gelegt, welcher dadurch unmittelbar gewonnen wird. die mittels dieser übung bei jedem auch minder begabten, aber gehörig eifrigen schüler unstreitig erreichbare und erreichte sicherheit und festigkeit in einer fremden sprache und gerade in der, für formale bildung so überaus geeigneten und förderlichen, lateinischen sprache ist fürwahr ein wertvolles besitztum für jeden gebildeten, eine äuszerst schätzbare mitgabe der schule für die ganze lebenszeit und darum gewis des schweiszes der edeln wert. und dasz jedenfalls im obergymnasium unserer zeit mit seinen höchstens acht lateinstunden dieser sichere besitz nicht durch blosze exposition, auch nicht schon allein mittels mündlicher und schriftlicher einübung der elementaren sprachgesetze, sondern nur durch einführung auch in die feineren eigentümlichkeiten und charakteristischen unterschiede der fremden alten sprache gewonnen werde, aber auch, dasz dieser gewinn, um wirklich mit voller klarheit erfaszt zu werden und fest haftbar zu sein, nur durch übung des könnens durch stetig fortschreitende, selbstthätige proben des gelernten wissens erreicht werden könne, bedarf für den sachkundigen keines weitern beweises. wenn er es nicht schon von der eignen praxis und schulerfahrung her weisz, so konnten ihn die bereits 1846 von Nägelsbach in seiner vorrede geschriebenen worte davon überzeugen.

Doch nicht minder hoch anzuschlagen ist der mittelbare nutzen, der durch diese übung für das verständnis des lateinischen, vornehmlich aber für die übersetzung aus dem lateinischen in die muttersprache, geschaffen wird. immerhin ist in neuerer zeit die einsicht auch unserer schüler in die groszen unterschiede der antiken, insbesondere der lateinischen sprache von der unsrigen und damit in das ganze gepräge und in das innere des römischen volks- und sprachgeistes durch zweierlei ungemein gefördert. jeder bessere lehrer hütet derzeit sich selbst und warnt schon in der mündlichen exposition ernstlich vor versündigung gegen das deutsche sprachgefühl und sprachgewissen, vor barbarismen und latinismen, er bemüht sich und verlangt, dasz in seiner schule nicht blosz sinngetreu und correct, sondern rein und formschön deutsch übersetzt werde, und zwar weit angelegentlicher, als es noch vor fünfzig jahren der fall war. noch weit mehr aber wird darauf hingearbeitet durch die oben besprochenen schriftlichen expositionsübungen. werden diese recht betrieben, so erwächst für lehrer und schüler nicht blosz eine nötigung, nein eine wahre befriedigung, vieles aus etymologie und synonymik, feinerer syntax und tropenlehre beider sprachen, wofür

bei der mündlichen exposition schlechterdings die zeit nicht reicht, eingehender kennen zu lernen und zu verwerten. wie mit ernst und wetteifer, so mit wahrer lust und freudigkeit sucht und entdeckt man die fundorte der treffendsten ausdrücke und wendungen der muttersprache für die schlagenden und packenden worte des römischen schriftstellers und ringt mittels der kräfte des deutschen mit der anschaulichkeit, schönheit und wucht der alten sprache. wenn nun mit diesem suchen an den fundorten der muttersprache, diesem ringen ihrer und der fremden sprachkräfte dieselbe geistesoperation von der andern seite hand in hand geht, dasz man für die schlagwörter und eigentümlichkeiten des deutschen in den schatzkammern und gruben des lateinischen das entsprechende sucht und findet, so kann ein widerwille gegen allen dilettantismus und alle oberflächlichkeit im übersetzen aus dem lateinischen ins deutsche überhaupt und die so nötige gewöhnung an genaues und scharfes achten auf einzelnheiten bei der exposition nicht ausbleiben. so gilt auch hier das sprichwort: doppelt genäht, hebt wohl; je mehr und je gründlicher componiert wird, um so besser wird exponiert. und endlich: wer beides so geübt und erlernt hat, wie wir verlangen, wird auch in seinem deutschen stil ein strenges sprachgewissen und reinen geschmack erweisen.

Doch weitaus höher noch steigt der wert der lateinischen composition durch den noch wichtigeren pädagogischen gewinn, den sie einträgt. dies schon im allgemeinen, sofern es meines erachtens kein schulfach gibt, das so allseitig und naturgemäsz für das alter von 14—18 jahr wäre, um die rechte geistesgymnastik zu treiben. oder ist zu viel gesagt, wenn Nägelsbach rühmt: 'es schärft den sinn für die schönheit und angemessenheit des ausdrucks (so oft man überhaupt etwas schriftlich oder mündlich darzustellen hat); es schärft die aufmerksamkeit, den beobachtungsgeist des schülers, weil es ihn an ein immerwährendes nicht mechanisches, sondern verständiges, reflectierendes suchen gewöhnt'? ich füge bei: wie für den zehn- und zwölfjährigen die lateinische elementargrammatik eine treffliche denklehre bildet, so ist für den secundaner und primaner das übersetzen deutsch gedachter und gefaszter themata in ein nicht blosz fehlerfreies, sondern schönes latein die zweckmäszigste vorschule für scharfes logisches denken und ästhetisches darstellungsgefühl. ganz ungesucht und als ob es sich von selbst so verstände, lernen und gewöhnen sie sich, die begriffe in aller schärfe zu erfassen, auf ihre unterschiede und besonderen merkmale genau zu achten, sie nicht zu verwischen und zu verwässern, sondern in all ihrer präcision und prägnanz auszudrücken, ihrem eignen sprechen und schreiben die echt römische gravität und kürze aufzuprägen, und sich ganz besonders vor der uns modernen menschen so geläufigen verschwommenheit, weitläufigkeit, geschmack- und gedankenlosen bilderjägerei zu hüten und zu bewahren. Hegel hat in einer trefflichen schulrede darauf hingewiesen, wie wohlgethan es sei,

dasz der jüngling statt an moderner geschichte und politik vielmehr an dem harmlosen stoff der classischen welt sein politisches denken, raisonnieren, disputieren lerne, übe und austobe. gerade so übt, schärft und stärkt der schüler sein logisches und ästhetisches urteil besser, als an irgend einem andern abstracten stoff, an dem concreten organismus dieser toten und doch so lebensvollen sprache.

Aber auch an positivem nutzen für die schulpädagogik im engern sinn fehlt es nicht. mehr ein zufälliger und vielleicht minder faszbarer, indes doch nicht zu verachtender gewinn fällt ab von dem jeweiligen stofflichen inhalt. werden zu diesen übersetzungsübungen vorzugsweise leichte und gut, frisch, recht natürlich erzählte anekdoten mit tieferem hintergrund, biographische oder sonstige geschichtliche lebensbilder von edlem geist und sinn, also stoffe gewählt, die dem wirklichen und sittlich anregenden leben, weniger der reflexion entnommen, der classischen welt in ihren schönsten gestalten und darstellungen, wie dem inhalt nach so durch frische und natürlichkeit, buntere farben, anschauliche und dramatische behandlung nahestehen: so müste es wunderbar zugehen, wenn nicht davon je und je, wenigstens bei empfänglichen geistern und gemütern, einerseits ein geschmackbildender, anderseits ein sittlich anregender eindruck ausgienge und haften bliebe. indes ist noch mehr gewicht auf einen stilleren einflusz dieser art in anderen beziehungen zu legen. wenn der lehrer seine aufgaben mit umsicht und voller beachtung der tragkraft seiner schüler wählt und stellt, so wirkt auf die letzteren unfehlbar zum guten, d. h. bewirkt ein befriedigendes und pünktliches arbeiten der umstand, dasz ihnen regelmäszig von woche zu woche nicht mehr und nicht weniger zugemutet wird, als sie mit ihren ob auch schwächeren kräften zu bewältigen im stande sind. dasz dies bei den themen zu lateinischen oder deutschen aufsätzen oftmals, namentlich wenn minder erfahrene jüngere lehrer die aufgaben geben, nicht der fall ist, daran darf wohl mit recht erinnert werden. weisz ja doch jeder lehrer, vielleicht aus selbsterlebter erfahrung, wie lähmend und schädlich auf minder begabte schüler der einflusz von allzu schwierigen anforderungen ist. ferner ist gerade auch im gegensatz zu aufsätzen gewis beachtenswert, dasz bei solchen in mäszige schranken geschlossenen und den kräften angepassten übersetzungsaufgaben gewissenhaftes benützen des gelernten und pflichtgetreues arbeiten aller schüler weit greifbarer zu tage tritt, als bei aufsätzen, welche mitunter ein leichter und begabter kopf ohne irgend welches ernstere arbeiten und doch nicht unbefriedigend in kurzer frist aufs papier wirft. ja selbst zwischen lehrer und schüler knüpfen diese übungen ein engeres vertrauensband, als die aufsätze. bei den letzteren ist meist die kluft zwischen der starken wissens- und darstellungskraft des lehrers und dem schwachen noch ungeübten vermögen des schülers um ein gutes tiefer und breiter, als bei den in frage stehenden übersetzungsaufgaben. hier dagegen darf sich auch der schwächere aber

achtsame und fleiszige schüler das eine und andere mal an dem gedanken und der erfahrung ermutigen, dasz er nicht allein mit seinen mitschülern, sondern selbst mit dem gleichfalls ja um dasselbe ziel ringenden lehrer mit erfolg wetteifere.

Diese erörterungen dürften wenigstens die wirkung haben, dass man norddeutscherseits aufhört, uns Schwaben mit unseren lateinischen compositionen mitleidig zu bedauern, als seien diese uns nur zu verzeihen, weil wir nicht wüsten, was wir thun, und dasz wir nicht ohne weiteres den von uns aufgegebenen lateinischen aufsatz dagegen einzutauschen geneigt sind, indem wir vielmehr mit einiger selbstzufriedenheit uns sagen zu dürfen glauben, beati possidentes. sollte aber kommen der tag — und denkbar ist es wenigstens — dass durch die berechtigten oder unberechtigten stimmen gegen den lateinischen aufsatz jenseits des Mains dieses dortige reservatrecht zu fall käme: so sind wir, damit doch éines der so wertvollen stilbildungsmittel des gymnasiums gerettet werde, in aller bescheidenheit bereit, mit unseren erfahrungen und hilfsmitteln den reichsbrüdern seiner zeit collegialisch handreichung zu thun. denn wie sagt Hesiod?

πλέον ἥμισυ παντός.

SCHÖNTHAL. MEZGER.

---

## 52.

## DER GEBRAUCH DES SUBSTANTIVIERTEN INFINITIVS IM GRIECHISCHEN.

Die substantivierung des infinitivs ist eine bei allen griechischen prosaikern so beliebte construction, eine der griechischen sprache so eigentümliche ausdrucksweise und ein so zweckmäsziges mittel leichtigkeit des satzbaues zu erreichen, dasz es wohl angebracht sein möchte, diesen sprachgebrauch möglichst erschöpfend zu behandeln, besonders da er von den grammatiken nur lückenhaft und daher ungenügend besprochen wird. diesen mangel zu beseitigen, musten die sämtlichen hierhergehörigen beispiele aus Plato, Thucydides, Xenophon und den rednern gesammelt und geordnet werden; letzteres sei hiermit versucht mit anschlusz an die casuslehre von dr. E. Kochs griechischer schulgrammatik und dadurch eine übersicht geboten, aus der sich leicht ersehen läszt, welche verbindungen überhaupt nicht nachweisbar, welche selten oder nur einzelnen autoren angehörig und welche allgemein gebräuchlich sind.

Ich wiederhole das bekannte, was in den grammatiken und bei Koch in den §§ 119 bis 122 steht, nicht, erlaube mir aber einige ergänzungen und berichtigungen hinzuzufügen. häufig tritt nemlich der subst. inf. als erläuternder zusatz zu substantivis und pronominibus wie bei Thuc. I 32, 4. 41, 2. Plato Symp. 176, 6. Dem. 18, 156 u. a. o. wenn dieser infinitiv nie mit adjectiven, sondern

nur mit adverbien verbunden werden soll, so trifft diese forderung natürlich nicht das prädicat z. b. τὸ χαίρειν κακὸν καλεῖτε Pl. Prot. 354 c und wendungen wie αὐτὸ τὸ ἀποθνήϲκειν Gorg. 522 e. gern, besonders bei Demosthenes schlieszt sich dieser infinitiv mit καί einem in gleichem casus stehenden vorausgehenden substantiv an, letzteres enthält dann den weiteren, ersterer den engeren begriff z. b. Dem. 8, 12. 18, 296. 20, 45. 57, 2. folgen mehrere snbst. inf. auf einander, so genügt es den artikel zum ersten zu setzen, wenn nicht jeder begriff einzeln hervorgehoben werden soll, was z. b. stattfindet bei einer anhäufung gleicher oder ähnlicher begriffe wie Xen. Oec. 11, 13. Isocr. 8, 32. Dem. 10, 29. Pl. Prot. 340 a. liegt dagegen auf jedem einzelnen infinitiv ein besonderer nachdruck, so wiederholt sich der artikel z. b. Pl. Gorg. 479 a. Soph. 248 d. Thuc. 3, 3, 8. 84, 2. Xen. Cyr. 3, 3, 8. Dem. 2, 30. der Grieche hat gewisz den infinitiv jedes verbi substantivieren dürfen. denn wenn diese bildung stattfand bei worten, die in der schriftsprache so selten vorkommen wie τὸ ποικίλλειν καὶ αἰόλλειν Pl. Crat. 409 a. τὸ ἀκολαϲταίνειν resp. 590 a. τὸ βδελύττεϲθαι resp. 605 c. τὸ ϲυμπνεῦϲαι καὶ ϲυμφυϲῆϲαι leg. 708 d. τὸ ϲιδηροφορεῖϲθαι Thuc. I 5, 3. τὸ ἀποπτύειν καὶ τὸ ἀπομύττεϲθαι καὶ τὸ φύϲηϲ μεϲτοὺϲ φαίνεϲθαι Xen. Cyr. 1, 2, 16. 8, 8, 8. τὸ τὴν γῆν πλατύνεϲθαι Cyr. 5, 5, 34. τὸ μονοϲιτεῖν Cyr. 8, 8, 9. τὸ θυρῶϲαι Mem. 1, 4, 6. τὸ δεῦϲαι καὶ μάξαι καὶ ἀναϲεῖϲαι Oec. 10, 11. τὸ ἐξόφθαλμον εἶναι de re. eq. 1, 9. τὸ μυωπίζεϲθαι de re eq. 2, 3, so war diese substantivierung gewisz bei allen verben verstattet. so erklärt sich auch die auffällige armut des griechischen an abstracten substantiven, die in solcher masse wie das latein oder gar das deutsche zu bilden es nicht veranlaszt wurde, da die verbindung des infinitivs mit dem artikel ihm leichte arbeit machte und den nötigen ersatz bot. wenn also jedes verbum im infinitiv substantiviert werden durfte, so musz auch der subst. inf. principiell in jeden objectscasus treten können, wenn nicht das regierende verbum znm object z. b. eine person verlangt wie bei den verben des wohl- oder übelthuns, des gerichtlichen verfahrens und ähnlicher ausdrücke. wenn sich dagegen für einzelne sogar triviale verba, bei denen diese clausel nicht stattfindet, wie für τυγχάνω kein snbst. inf. als object findet, so beruht dies gewis auf bloszem zufall. der gebrauch des snbstantivierten infinitives im nominativ ist ebenso häufig, wie im accusativ, genitiv nnd dativ, viel häufiger aber ist seine verbindung mit präpositionen. die belege für den gebrauch des subst. inf. im nominativ haben weniger grammatische, mehr lexikalische bedeutung nnd werden der raumersparnis halber deswegen hier nicht angeführt. dagegen müssen sämtliche worte citiert werden, die einen objectscasns zu sich nehmen und zwar erstens die, bei denen das object im accusativus steht. von diesen gehören zu Kochs gramm. § 83, 2 ἀκούειν, ἀμφιϲβητεῖν, ἀπολλύναι, ἀποκρίνεϲθαι, ἀνίημι, ἀποδιδόναι, ἀφιέναι, ἀντιλαμβάνεϲθαι, ἀντιτάττεϲθαι, ἀπολαύειν, ἀφαιρεῖν, ἀποβάλλειν, ἀποδοκιμάζειν, ἀρ-

πάζειν, ἀναβάλλεσθαι, ἀνατιθέναι, ἀποτρέπειν, ἄγασθαι, αἰσθάνεσθαι, ἀποκρύπτεσθαι, ἀναφέρειν, ἀνομολογεῖσθαι, ἀναιρεῖν, ἀνατρέπειν, ἀγανακτεῖν, ἀγανακτεῖν καὶ βαρέως φέρειν, ἀφανίζειν, ἀτύχημα οὐδὲν ἔλαττον ἀτυχεῖν ἢ τό, ἀναμένειν, αἱρεῖσθαι, γιγνώσκειν, γράψασθαι, διαιρεῖν, διαφυλάττειν, διαπονεῖσθαι, διακωλύειν, δοκιμάζειν, διδόναι, δανείζεσθαι, δεικνύναι, διακρούεσθαι, διαπράττεσθαι, ἐᾶν, εἰδέναι, εἰπεῖν, εἰσάγειν, ἕλκειν, ἐμποιεῖν, ἐμφυσιοῦν, ἐνδεικνύναι, ἐνεργάζεσθαι, ἐννοεῖν, ἐντιθέναι, ἐξαιρεῖν, ἐξαλείφειν, ἐξεγείρειν, ἐπαινεῖν, ἐπέχειν, ἐπιδεικνύναι, ἐπιμελεῖσθαι, ἐπισκοτεῖν, ἐπιτρέπειν, εὑρίσκειν und med., ἐφιέναι, ἔχειν, ἡγεῖσθαι, θαυμάζειν, καταγιγνώσκειν, κατακρίνειν, καταλείπειν, καταλύειν, κατασκευάζεσθαι, κατατιθέναι, κατεργάζεσθαι, κατηγορεῖν, κομίζεσθαι, κρίνειν, κτᾶσθαι, κωλύειν, λαμβάνειν, λέγειν, μανθάνειν, μαρτυρεῖν, μελετᾶν, μηχανᾶσθαι, νομίζειν, ὁμολογεῖν, ὁρίζεσθαι, παραδιδόναι, παραινεῖν, παραλείπειν, παρατιθέναι, παρέχειν, παρίημι, παροράν, πάσχειν, περιαιρεῖν, περιποιεῖσθαι, πιπράσκειν, ποθεῖν, ποιεῖν, πράττειν, πρίασθαι, προαιρεῖσθαι, προλαμβάνειν, προνοεῖσθαι, προξενεῖν, προσαιτεῖν, προσανατίθεσθαι, προσάπτειν, προσειπεῖν, προσίεσθαι, προσποιεῖσθαι, προστάττειν, προστιθέναι, προτάττεσθαι, προτιθέναι, σημαίνειν, σκοπεῖν, σπουδάζειν, συναναλίσκειν, συνεξαιρεῖσθαι, συνθεωρεῖν, τιθέναι, τιμᾶν, ὑπερορᾶν, ὑπολαμβάνειν, ὑπομένειν, φάναι, φέρειν, φιλονεικεῖν, φυλάττειν, χαίρειν ἐᾶν, ψέγειν. leider erlaubt der raum es nicht die betreffenden belege beizufügen.

§ 83, 2 anm. 2. μέμφεσθαι Pl. Euthyd. 305. Xen. de re eq. 6, 16.

§ 83, 2 b. φεύγειν Pl. Lach. 184ᶜ. leg. 732ᵇ. Xen. Mem. 2, 2, 3. 4, 2, 4. Dem. 33, 21. διαφεύγειν Xen. Mem. 4, 2, 26. 4, 4, 11. 4, 4, 21. ἐκφεύγειν Pl. Soph. 235ᵇ. leg. 969ᵃ. Andoc. 2, 9. Pl. Parm. 147ᵃ. Apol. 39ᵃ. Dem. 21, 169. μιμεῖσθαι Dem. 19, 269. δυσχεραίνειν Pl. resp. 366ᶜ. 362ᵇ. Xen. Hell. 7, 4, 2. Dem. 13, 11. διώκειν Pl. Crat. 420ᵇ. Phil. 67ᵇ. Dem. 18, 59.

§ 83, 2 c. αἰσχύνεσθαι Pl. Soph. 247ᵇ. Xen. Mem. 3, 14, 1. εὐλαβεῖσθαι Dem. 19, 296. φυλάττεσθαι Xen. Cyr. 3, 1, 27. 4, 2, 25. Mem. 2, 2, 3. 4, 2, 5. Dem. 18, 258. φοβεῖσθαι Pl. Gorg. 479ᵃ. 522ᵉ. resp. 344ᶜ. leg. 798ᵇ. 943ᵈ. Xen. Anab. 2, 6, 19. 3, 2, 19. Dem. 16, 29. 57, 2. Dinarch. 2, 22. δεῖσαι Pl. Apol. 28ᶜ. Thuc. 6, 61, 7. Dem. 19, 3. ὀρρωδεῖν Thuc. 6, 14. θαρρεῖν Pl. Euthyd. 275ᶜ. Xen. Cyr. 1, 5, 14. Dem. 19, 3. 57, 2.

§ 83, 3. σπεύδειν Xen. Mem. 4, 3, 1. ἀναμένειν Xen. Cyr. 1, 6, 10. Conv. 4, 41.

§ 83, 3 anm. 2. διόμνυσθαι Antiphon 1, 28.

§ 83, 4. διαδῦναι Dem. 18, 133. διηγεῖσθαι Dem. 57, 40. παραβαίνειν Dem. 23, 16.

§ 83, 6. διδάσκειν Xen. de re eq. 8, 5. παιδεύειν Xen. Oec. 9, 12. 13, 4. 12, 5. εἰσπράττεσθαι Dem. 47, 21. ἀποστερεῖν Xen. Cyr. 5, 3, 19. ἀφαιρεῖσθαι Xen. Cyr. 5, 3, 19. Dem. 18, 13. 20, 4, 44, 120. 22, 74. 23, 122. 24, 188. 57, 57.

§ 83, 7. καλεῖν Pl. Prot. 354 ᶜ ᵈ. Euthyd. 285 ᵈ. Theaet. 189 ᵉ. 190 ᵃ. Gorg. 483. Crat. 406 ᵉ. Alc. I 129 ᶜ. Phaedo 69 ᵃ. 107 ᶜ. ὀνομάζειν Pl. Phileb. 34 ᵃ. καθιστάναι Dem. 21, 124. Aesch. 2, 176. ἀποφαίνειν Xen. Mem. 1, 7, 4 med. Pl. Theaet. 196 ᵉ. ἀπεργάζεσθαι Pl. Euthyd. 301. νομίζειν Pl. resp. 378 ᶜ. Xen. Hell. 5, 4, 59. Cyr. 5, 1, 12. Mem. 3, 9, 14. Ages. 7, 4. Lac. resp. 2, 8. Dem. 24, 87. Isocr. 6, 59. 8, 34.

§ 83, 11. Pl. leg. 778 ᵈ. Thuc. 6, 14. Xen. Hell. 7, 1, 8. 7, 4, 40. Cyr. 1, 6, 20. 5, 1, 25. 7, 5, 46. 8, 4, 19. Isocr. 5, 113. 11, 18. Xen. Mem. 2, 1, 2. de re eq. 9, 9. Lycurg 100. Xen. Cyr. 2, 2, 3.

Aus dem accusativ des bezugs läszt sich der sogenannte adverbielle accusativ der wendungen wie τὸ νῦν εἶναι sowie die einfügung von τὸ μή und τὸ μὴ οὐχί vor dem infinitiv nach verben des hinderns erklären, aber beides ist zu bekannt, als dasz es nötig wäre, belege anzuführen.

## Genitiv.

Der genitivus erscheint häufig als attribut eines substantivs und zwar bei ἀγών Pl. Epin. 975 ᵃ. ἄγνοια Pl. Alc. 117 ᵈ. ἀδυναμία Theaet. 192 ᶜ. resp. 359 ᵇ. Antiph. 5, 2. ἀδυναςία Thuc. 7, 8, 2. ἄδεια mit μή Dem. 19, 149. 22, 42. 24, 31; ohne μή 59, 113. Lys. 30, 34. ἀήθεια Th. 4, 55, 4. αἵρεςις Dem. 4, 9. Isocr. 12, 117. αἴςθηςις Pl. Theaet. 182 ᵈ. resp. 507 ᵉ. Phaedo 96 ᵇ. αἰςχύνη Pl. Gorg. 509 ᶜ. αἰτία Pl. Euthyd. 291. leg. 831 ᵈ ᵉ. Phaedo 112 ᵃ. Dem. 9, 7. 19, 43. 28, 6. 60, 20. Isae. 7, 3. Th. 6, 105, 2. 2, 60, 7. Isocr. 12, 138 und 21. Aesch. 3, 139. τὸ αἴτιον Xen. Hell. 3, 2, 7. Isae. 3, 9. 8, 2. 10, 20. ἀμαθία Apol. 29 ᵇ. Xen. mem. 4, 2, 22. ἀλήθεια Pl. symp. 198 ᵈ. ἀμυντήρια Pol. 279 ᶜ. ἀναιςχυντία leg. 701 ᵇ. ἀξιώματα leg. 690 ᵃ. ἀπειρία resp. 487 ᵇ. Dem. 36, 1. ἀπιςτία Th. 3, 75, 4. ἀπληςτία Pl. resp. 555 ᵇ. ἀπόγνοια Th. 3, 85, 4. ἀπόδειξις Dem. 33, 37. Isocr. 15, 118. Th. 2, 13, 8. ἀπορία leg. 678 ᵈ. Apol. 38 ᵈ. Dem. 33, 6. Th. 2, 49, 5. ἀποςτροφή Dem. 24, 9. ἀπόφαςις Pl. Crat. 426 ᵈ. ἀρετή Pol. 305 ᵇ. Gorg. 526 ᵃ. resp. 518 ᵉ. ἀρχή Lyk. 94. Dem. 16, 9. ἀρρωςτία Pl. resp. 359 ᵇ. ἀςφάλεια leg. 752 ᶜ. Dem. 23, 159. ἐν ἀςφαλεῖ εἰςι Xen. Cyr. 3, 3, 31. ἀςχολία mem. 1, 3, 11. τὸ ἀφανές Th. 2, 42, 4. ἀφορμή Dem. 1, 23. βάςανος Xen. Cyr. 7, 5, 64. βίος Pl. Phil. 33 ᵃ. βλάβη Th. 6, 41, 3. γένος Pl. Phil. 63 ᶜ. δεςμός Parm. 162 ᵃ. διαγνώμη Th. 1, 87, 6. διάνοια Th. 5, 9, 6. διδαςκαλία Xen. Cyr. 8, 1, 19. διδάςκαλος Pl. Prot. 327 ᵉ. δίκη Dem. 23, 97. 8, 27. δόξα Pl. resp. 412 ᵉ. leg. 815 ᵈ. Dem. 2, 15. 5, 22. 14, 1. 15, 22. 45, 62. δύναμις Pl. Meno. 78 ᵇ. Parm. 135 ᶜ. 150 ᶜ. Phil. 57 ᵉ. resp. 511 ᵉ. 328 ᶜ. 507 ᶜ ᵉ. 532 ᵈ. 533 ᵃ. 537 ᵈ. leg. 829 ᵃ. 630 ᵈ. 694 ᵇ. 831 ᵈ. Gorg. 509 ᵈ ᵉ. Soph. 248 ᶜ. Phaedo 99 ᶜ. Dem. 18, 290. 19, 340. Antiph. 5, 1. ἐθιςμός Dem. 17, 27. ἐλπίς c. inf. fut. Pl. Phil. 36 ᵃ. Phaedo 68 ᵃ. Xen. mem. 2, 1, 18. Dem. 32, 31. Th. 1, 144, 1. c. inf. aor. Dem. 58, 68. Th. 2, 56, 4. ἐμπειρία Dem. 1, 28. ἕξις Pl. Phil. 11 ᵈ. ἐξουςία resp. 554 ᶜ. Gorg. 526 ᵃ. 461 ᵉ. leg. 768 ᵇ.

Dem. 23, 15. 26, 7. 61, 23. Isocr. 7, 20. 12, 59. epist. 4, 5. Aesch. 3, 63. ἐπιβουλή Pl. leg. 877c. ἐπιείκεια Th. 5, 86, 1. (ἐπιθυμητὴϲ καὶ) ἐραϲτήϲ Pl. resp. 643e. 521b. Xen. Hell. 5, 2, 28. ἐπιθυμία Pl. symp. 205d. Hipp. I 297a. resp. 559a. Xen. Cyr. 1, 1, 5. 3, 3, 12. mem. 2, 1, 4. Hier. 1, 26. Hipp. 1, 11. Dem. 23, 113. 60, 1. Th. 7, 84, 2. Isocr. 5, 126. ἐπιμέλεια Xen. mem. 3, 3, 7. ἐπιϲτάτηϲ Pl. Prot. 312d. ἐπιϲτήμη Gorg. 511b. resp. 511c. ἐπιχείρηϲιϲ Alc. I 115b. ἐπωνυμία Crat. 417c. ἔρωϲ symp. 208c. 206a. 207a. Tim. 91b. Epin. 986c. Xen. Cyr. 5, 1, 24. mem. 1, 4, 7. 2, 6, 21 und 4. ἡγεμών Cyr. 1, 5, 12. ἡδονή Pl. Phil. 63e. resp. 581de. ἡλικία resp. 461b. θεραπεία Gorg. 521a. ἴαϲιϲ Antiph. 5, 94. καιρόϲ Pl. resp. 421a. leg. 945c. Xen. Hell. 3, 5, 5. Dem. 2, 4. 3, 5. 18, 48. 24, 8. Isocr. 1, 41. καλόν Xen. Hell. 6, 2, 9. κάλλοϲ Pl. Gorg. 509c. κεφάλαιον Isocr. 7, 35. κίνδυνοϲ Pl. Apol. 28b. κρίϲιϲ Soph. 242c. λόγοϲ Phaedo 78d. Din. 3, 10. Dem. 18, 57. ϲκῆψιϲ Dem. 1, 6. μαρτυρία Dem. 44, 4. μαρτύριον Xen. Cyr. 1, 2, 16. μάρτυϲ Dem. 19, 240. 33, 23 und 27. 34, 46. Isae. 4, 13. μέθοδοϲ Pl. Pol. 286e. Theaet. 183c. μελέτη leg. 830c. μέροϲ Lys. 30, 16. Isocr. 15, 130. τρία Th. 5, 9, 9. μέϲον Xen. Cyr. 5, 2, 26. μετριότηϲ Pl. leg. 701e. μέτρον Xen. Hipp. 4, 1. μηχανή Pl. Crat. 416a. μνεία καὶ ἀκοή Pl. leg. 798b. μόριον Crat. 387c. ὁδόϲ Dem. 3, 11. ὅμηροϲ Xen. An. 3, 2, 24. ὁμολογία Dem. 56, 1. ὁρμή Dem. 18, 246. παράδειγμα Pl. leg. 633e. 862e. 876e. Lys. 27, 5. Isocr. 8, 49. παραμύθιον Pl. Euthyd. 272b. παραϲκευή Gorg. 510a. Pol. 307e. πείνη Phil. 52a. πέραϲ leg. 769b. Dem. 40, 40. Th. 7, 42, 2. πηγή Pl. leg. 808d. πίϲτιϲ Dem. 14, 7. πόθοϲ Xen. mem. 1, 4, 7. πραγματεία Pl. Theaet. 161e. προαίρεϲιϲ Dem. 23, 127. προθυμία Pl. Euthyd. 278e. leg. 697d. 935d. πρόνοια Dem. 47, 80. πρόϲρηϲιϲ Pl. Crat. 423e. πρόφαϲιϲ Pl. Tim. 20c. Xen. An. 1, 1, 7. Oec. 20, 19. resp. A. 2, 17. Dem. 6, 32. 10, 22 und 39. 13, 2. 14, 37. 24, 43 und 52. 33, 2. 60, 20. Th. 4, 126, 5. 1, 126, 1. πῶμα Pl. leg. 649a. ῥώμη leg. 711e. Isocr. 10, 55. ϲημεῖον Xen. Ag. 6, 2. Dem. 19, 61 und 115 und 116. 23, 95. 29, 19. 32, 21. 36, 12. 54, 23. 57, 31 und 33. 60, 5. Th. 4, 120, 3. Isocr. 15, 255. 3, 7. 2, 31. 7, 40. Isae. 12, 11. Antiph. II γ 8. ϲυγγνώμη Dem. 53, 3. ϲύνοδοϲ Pl. Phaedo 97a. ϲύνταξιϲ Dem. 1, 20. 13, 9. 19, 9. τάξιϲ Dem. 3, 35. Aesch. 2, 108. τεκμήριον Pl. Phaedo 70d. Epin. 982bc. Dem. 20, 145. 21, 89. 24, 214. 31, 1 und 5 und 10. 33, 28. 36, 12. 44, 52. 45, 13, 23, 37. 54, 9. 56, 25. τέλοϲ Pl. Charm. 173d. leg. 772c. Phaedo 77b. Crat. 417c. τέχνη Phaedr. 260e. Euthyd. 289d. Phil. 58a. resp. 518d. leg. 838c. 799a. τεχνίτηϲ Dem. 22, 4. τρόποϲ Pl. Phaedr. 258d. Crat. 433d. Dem. 6, 5. 21, 27. Isocr. 15, 36. ὑπερβολή Th. 3, 82, 2. ὑποδοχή Dem. 7, 13. ὑπόθεϲιϲ Pl. Parm. 128d. ὑπόμνηϲιϲ Th. 2, 88, 3. 4, 17, 3. ὑπόϲχεϲιϲ Dem. 23, 156. ὑποψία Dem. 61, 19. φθόνοϲ Th. 3, 82, 8. φιλοτιμία Xen. Cyr. 8, 1, 35. φόβοϲ Pl. leg. 840c. resp. 360d. Xen. An. 3, 1, 18. Dem. 59, 86. φύϲιϲ Pl. Crat. 387a. 397d. Epin. 978e. χάριϲ Dem. 19, 314. χρεία Dem. 13, 1. Pl. leg. 697d. χρόνοϲ Dem. 4, 37. 19, 164. 21,

Digitized by Google

112. 23, 60. Aesch. 2, 49. ὥρα Pl. leg. 844[d]. Xen. Cyr. 1, 4, 4. Oec. 7, 33.

Gramm. § 84, 1 anm. 2. ἐς τοῦτ' ἐλήλυθε τοῦ νομίζειν Dem. 22, 16.

Gramm. § 84, 2 anm. 4. τοῦ εἶναι ὄν Pl. Parm. 162[b]. κατὰ ταὐτὰ ἔστω τοῦ καθαρὸς εἶναι leg. 869[d].

Gramm. § 84, 4. αἰτιᾶσθαι τοῦ c. inf. als grund angeben Xen. Cyr. 8, 2, 12, ähnlich Pl. Tim. 57[c]; anklagen Dem. 51, 7. 19, 336. 10, 75. Isocr. 15, 36. τὸ c. inf. Dem. 19, 333.

Gramm. § 84, 5. mit τοῦ c. inf. stehen ὀργίζεσθαι Xen. Hell. 3, 5, 5 φθονεῖν Dem. 15, 15. Xen. Ages. 1, 4.

Gramm. § 84, 6. mit τοῦ c. inf. werden verbunden μεμνῆσθαι Xen. Cyr. 2, 1, 10. Dem. 19, 19. ἐπιλανθάνεσθαι Dem. 43, 77. Xen. Cyr. 3, 3, 62. ἐπεμελεῖσθαι Xen. Hell. 5, 2, 38. 2, 3, 33. Cyr. 1, 2, 10. 5, 3, 43. 8, 8, 19. Mem. 2, 6, 29. 3, 7, 7. 4, 8, 2. 1, 2, 55. 1, 6, 15. 3, 1, 3. 3, 3, 11. 3, 5, 8. 4, 2, 4. Oec. 11, 13. Ages. 1, 20. μέλει Xen. Cyr. 3, 1, 30. 8, 7, 17. Dem. 43, 38. 43, 68. Isocr. 10, 6. Pl. Euthyd. 288[a]. Phaedo 60[d]. resp. 365[e]. ἀμελεῖν Xen. Cyr. 1, 6, 11. 5, 5, 21. Anab. 5, 1, 15. Mem. 2, 3, 9. 3, 1, 3. Lac. resp. 10, 5. de re eq. 10, 9. Dem. 10, 29. 19, 155. Isocr. 15, 286 und 311. Pl. Gorg. 471. Symp. 181[b]. ὀλιγωρεῖν Dem. 51, 17. Isocr. 8, 32. Pl. Hipp. II 370[d]. φροντίζειν Xen. Mem. 2, 6, 4. Isocr. 6, 91.

Gramm. § 84, 6 anm. 1. μέλει τό c. inf. Xen. Hell. 2, 4, 10. Cyr. 1, 6, 16.

Gramm. § 84, 6 anm. 2. φείδεσθαι τοῦ c. inf. Xen. Hell. 7, 1, 24. Cyr. 1, 6, 19.

Gramm. § 84, 7 ist belegt durch Pl. Parm. 162[a]. resp. 421[c]. Dem. 37, 45. Thuc. 4, 34, 1. Xen. Oec. 7, 24.

Gramm. § 84, 7a. τοῦ c. inf. steht bei μετέχειν Dem. 19, 167 und 294. 22, 32. 23, 76 und 210. Isocr. 13, 12. Pl. Parm. 152[a]. 155[d]. Tim. 77[b]. resp. 478[e]. leg. 797[b]. μετεῖναι Xen. Hiero 4, 2. Pl. Pol. 275[d]. Parm. 162[b]. μεταδιδόναι Lysias 26, 2. μεταλαμβάνειν Pl. Parm. 156[a]. Epin. 985[a]. Phaedo 72[c]. συλλαμβάνειν Xen. Hipp. 1, 22. ἐπιλαμβάνειν Xen. de re eq. 9, 8. hierher würde nach J. Classen ξυνανέπειθε καὶ Ἑ. οὐχ ἥκιστα τοῦ ταῖς ναυσὶ μὴ ἀθυμεῖν Thuc. 7, 21, 3 gehören, wenn wirklich συναναπείθειν nach analogie von συνάρασθαι und συνεπιλαμβάνεσθαι mit dem genitiv verbunden werden darf, was auch Classen nicht unbedingt behauptet. denn die mit σύν zusammengesetzten verben regieren naturgemäsz den dativ, und es darf bei solchem compositum der genitiv nur dann eintreten, wenn das simplex schon mit dem genitiv, der dann partitiv ist, verbunden werden kann; während man aber den teil von einem gegenstande nehmen (λαμβάνεσθαι) oder erheben (αἴρεσθαι) kann, kann man nicht einen teil von jemand überreden.

Gramm. § 84, 7c. τοῦ c. inf. steht bei ἅπτεσθαι Pl. resp. 467[a]. ἄρχεσθαι Dem. 19, 333. 42, 8. 57, 9. Aesch. 2, 109. ἄρχειν Xen. anab. 1, 4, 15. 3, 1, 24. Dem. 18, 126. κατάρχειν Xen. Mem. 2, 3, 11.

Lac. resp. 8, 2. πειρᾶcθαι Isocr. 19, 23. ἐφικνεῖcθαι Dem. 20, 28. ἀποτυγχάνειν Pl. Soph. 267[c]. Dem. 44, 41. διαμαρτάνειν Dem. 61, 3. 32, 12. Isocr. 12, 11. Pl. leg. 950[b]. ἀπογιγνώcκειν Xen. anab. 1, 7, 19.

Gramm. § 84, 7 d τοῦ c. inf. steht bei ἐπιθυμεῖν Xen. Hell. 4, 1, 2. Mem. 1, 7, 3. 3, 3, 1. 3, 6, 16. Oec. 14, 9. Hipp. 8, 22. Isocr. 4, 38. 6, 6. 8, 28. ὀρέγεcθαι Xen. Cyr. 5, 3, 48. Thuc. 2, 65, 10. γλίχεcθαι Pl. Phaedo 117[a]. ἀντιποιεῖcθαι Xen. Mem. 2, 1, 7. Dem. 10, 52. πεινῆν Pl. resp. 606[a]. ἐραcθῆναι Xen. Ages. 10, 4. Isocr. 15, 275. ἐρωτικῶc ἔχειν Xen. Cyr. 3, 3, 12. Oec. 12, 15. ἀμφιcβητεῖν Isocr. 5, 82. 10, 9.

Gramm. § 84, 7 e. ἀπολαύειν τοῦ c. inf. Xen. Mem. 4, 5, 10. Hiero 1, 30. Pl. resp. 330[d]. 395[e].

Gramm. § 84, 9. τοῦ c. inf. steht bei ἐμπιπλάναι Isocr. 9, 63. δεῖcθαι Pl. Gorg. 507[d]. προcδεῖcθαι Xen. Oec. 14, 2. Dem. 16, 6. Pl. Crat. 419[d]. ἀφθόνωc ἔχειν Pl. Gorg. 494[c]. εὐπορεῖν Phaedr. 235.

Gramm. § 84, 9 anm. 1. δεῖ τοῦ c. inf. Dem. 29, 17. Lysias 14, 21. προcδεῖ τοῦ c. inf. Pl. Phil. 21[a].

Gramm. § 84, 9 anm. 2. τοῦ c. inf. steht bei ἀποcτερεῖν Xen. Cyr. 7, 5, 62. Hiero 6, 3. Dem. 21, 95 und 142. 22, 26 und 52. 24, 164. 23, 19. 39, 11. 46, 9. Isocr. 15, 192. Isae. 2, 24. 6, 4. Pl. Parm. 134[e]. Hipp. I 298[e]. Tim. 72[b]. παρακρούεcθαι in der unechten rede Dem. 49, 19 und sogar ἀφαιροῦνται τοὺc κύναc τοῦ εὑρεῖν Xen. Cyneg. 6, 4 eine hier denkbare ausdrucksweise: sie nehmen die hunde von dem finden und sich von dem vorteil weg, bringen sie um das finden und sich um den vorteil.

Gramm. § 84, 10. ἀπέχειν τοῦ c. inf. 1) entfernt sein: Dem. 14, 24 und 33. 15, 1. 19, 98 und 259. 20, 49. 22, 75. 23, 108. 24, 3 und 183. Isocr. 6, 70. 7, 31. 7, 80. 11, 32. 12, 45. 15, 315. epist. 7, 8. ebenso ἀπεῖναι τοῦ c. inf. Xen. Cyr. 5, 2, 18. 2) sich enthalten: Xen. Cyr. 5, 3, 48 Mem. 1, 2, 34. 2, 6, 23. 4, 2, 3. de vect. 5, 6. de re eq. 9, 8. 10, 1. Dem. 19, 223. 59, 85. Isocr. 2, 49. Dinarch. 2, 3. Pl. leg. 934[e]. παραχωρεῖν τοῦ c. inf. Pl. Prot. 336[c].

Gramm. § 84, 11. τοῦ c. inf. steht bei διαφέρειν Dem. 23, 32. 21, 147. Pl. Crito 49[c]. παύεcθαι Isocr. 8, 116. ἀποπαύεcθαι Xen. Cyr. 7, 5, 62. ἀποπαύειν Cyr. 8, 8, 22. Lac. resp. 1, 6. ἀναπαύειν Xen. Hipp. 4, 1. ἀπαλλάccειν Dem. 3, 34. 20, 58. 23, 169 und 181. Isocr. 3, 6. Thuc. 8, 106, 2. Pl. Theaet. 148[e]. 199[c]. Phil. 20[c]. Leg. 953[a]. Apol. 39[c]. ἀφίεcθαι Xen. Cyr. 2, 1, 21. de vect. 4, 6. Dem. 23, 157. Isocr. 15, 63. Lycurg. 37 und 40. ὑφίεcθαι Xen. Cyr. 7, 5, 62. ἀφίcταcθαι Dem. 5, 3. 19, 337. 20, 154. 21, 141. 24, 216. 25, 61. Isocr. 5, 76. epist. 8, 7. Lycurg. 30. ἴcχειν Pl. Crat. 420[c]. ἐπιcχεῖν Dem. 20, 158. Pl. Phaedr. 257[c]. ἐπίcχειν Pl. Parm. 152[b]. ἐπέχειν Pl. Apol. 39[d]. Phaedo 117[e]. ἀποδειλιᾶν Xen. Lac. resp. 10, 7. μεταπίπτειν Pl. Crat. 440[a]. ἀπελαύνειν Xen. Hell. 3, 2, 31. ἔχειν Hell. 4, 8, 5. Anab. 3, 5, 11. Pl. Tim. 72[b]. ἐκγίγνεcθαι Xen. Hell.

6, 4, 23. ἐξιστάναι Xen. Mem. 1, 3, 12. ἐξίστασθαι Isocr. 5, 18. epist. 1, 19. Xen. Mem. 2, 1, 4. ἀποτρέπειν Xen. Hell. 6, 4, 24. Mem. 1, 7, 5. Thuc. 1, 76, 2. ἐμποδὼν γενέσθαι Xen. Hell. 6, 5, 38. Cyr. 2, 4, 23. 3, 1, 9. ἐμποδὼν καταστῆναι Dem. 23, 149. 33, 25. Isocr. 12, 80. ἐμποδίζειν Pl. Crat. 419[c]. κωλύειν Xen. Anab. 1, 6, 2. ἀποκωλύειν Hiero 8, 1. διακωλύειν Pl. Euthyd. 304[e]. εἴργειν Lac. resp. 2, 12. Aesch. 1, 183. Pl. leg. 879[d]. ἀπείργειν Xen. Mem. 2, 1, 16. Ages. 2, 25. Dem. 20, 5. Isocr. 6, 4. ἀποκλείειν Thuc. 4, 34. Dem. 45, 19 und 28. ἀπολύεσθαι Pl. leg. 637[c]. Dem. 49, 19. χωρίζειν Dem. 23, 9.

Gramm. § 84, 11. τοῦ c. inf. steht bei ἡγεῖσθαι Pl. Meno 97[c]. κρατεῖν Xen. Lac. resp. 4, 6. μικρὸν ἀπολείπειν Isocr. 15, 122. 7, 17. ἀπολείπεσθαι pass. Pl. Alc. I 124[b].

Gramm. § 84, 11 anm. 1. τοῦ c. inf. steht bei προτιθέναι Thuc. 3, 84, 2. προϊστάναι Antiph. III β 4, wo τοῦ zu τυχεῖν gehört. sogar bei ὑπερβάλλειν Pl. Gorg. 475. ἐπιστατεῖν Xen. Cyr. 8, 1, 16.

§ 84, 13. mit τοῦ c. inf. werden verbunden: ἄλλος Pl. Parm. 189[c]. Gorg. 512[c]. ἐνδεής leg. 734[b]. Epin. 989[a]. κηδημών leg. 808[b]. μέτοχος Epin. 984[c]. ἀμελής Xen. Cyr. 8, 3, 5. ἄπειρος Hell. 3, 4, 29. de re eq. 8, 3. Dem. 34, 2. Antiph. 5, 3. Pl. Phil. 17[e]. ἀπείρως ἔχειν Xen. Lac. resp. 2, 5. Hyper. p. Lyc. 30, 3 Schneidewin. ἔμπειρος Antiph. 5, 7. Thuc. 2, 4, 3. μηχανικός Xen. Hipp. 5, 2. κύριος Dem. 18, 321. 19, 137. 20, 2. 21, 220. 23, 184. 33, 17. Isocr. 12, 147. Dinarch. 1, 35. Aesch. 2, 183. Pl. leg. 957[c]. Xen. Lac. resp. 13, 10. ἄκυρος Dem. 24, 148. ἀνέλπιστος Xen. Cyneg. 7, 9. ἀήθης Dem. 1, 23. 21, 72. ἄτιμος Dem. 15, 33. ἄμοιρος Pl. Phaedr. 258[b]. ἀνάπλεως Pl. Theaet. 196[e]. περίφοβος Pl. Phaedr. 239[b]. βραδύς Thuc. 7, 43, 5. ἄξιος Dem. 20, 27. 21, 12 und 134. 37, 35. Lycurg. 100. Pl. Phil. 13[e]. resp. 474[d]. leg. 882[c]. ἀνάξιος Dem. 22, 36. ἐμπόδιος Pl. leg. 925[e]. 832[b]. κωλυτικός Xen. Mem. 4, 5, 7. ἀπροβουλεύτως Pl. leg. 866[e]. ἀγύμναστος resp. 396[d]. αἴτιος Xen. Hell. 3, 2, 7. 3, 4, 25. 7, 2, 10. 7, 5, 18. Cyr. 5, 4, 14. Anab. 7, 7, 48. Mem. 1, 6, 8. 4, 4, 15. Ages. 1, 35. Apol. 17. Dem. 9, 2. 15, 32. 19, 178. 20, 42 und 59. 21, 18 und 24 und 37. 22, 17 und 20. 23, 152 und 204. 24, 5. 37, 49. 44, 1. 48, 3. 51, 21. 60, 20. Isocr. 15, 303. 3, 55. 4, 28. 5, 52. 7, 24. 10, 67. 11, 25. 12, 51 und 65 und 97 und 203 und 252. Lysias 13, 79 und 82. 26, 6. 30, 16. Isae. 11, 27. Aesch. 3, 61. Lycurg. 147. Dinarch. 1, 28. Pl. Gorg. 452[e]. Crat. 396[a]. 399[d]. Phileb. 58[b]. 64[c]. Charm. 156[e]. resp. 495[a]. 500[b]. leg. 870[a]. Phaedo 97[a]. 101[b] und [c].

Gramm. § 84, 14. der subst. inf. steht im gen. comparationis: Xen. Hell. 7, 2, 18. Cyr. 1, 5, 13. 1, 6, 22. 1, 6, 26. 2, 2, 18. 3, 1, 23. 3, 2, 5. 4, 2, 26. 4, 2, 42. 8, 7, 25. Mem. 2, 10, 5. 4, 1, 1. 4, 4, 22. Oec. 12, 14. de re eq. 8, 9. Apol. 33. Dem. 1, 23. 3, 15. 19, 268 und 270 und 279. 20, 16 und 28 und 37 und 74. 23, 115. 24, 63. 29, 12. Isocr. 8, 58. 10, 11. Aesch. 3, 236. Hyperid. p.

Lycophr. 27, 3. Lycurg. 57. Antiph. 5, 91. Thuc. 4, 126, 5. 6, 105, 2. Pl. Phaedr. 275 d. Gorg. 508 b. 488 e. 477 d. 473 a. 474 b. 475 b. 482 c. Pol. 305 b. Symp. 182 d. 218 d. Alc. I 110 d. resp. 452 d. 520 e. 583 cd. leg. 663 b. 822 d. Xen. Cyr. 5, 4, 36. Apol. 33. Isocr. 8, 135. 6, 108. 18, 63. Andoc. I 57.

Gramm. § 84, 17. Pl. Meno 84 a. Phil. 18 e. leg. 744 a. 861 c.

Gramm. § 84, 22. der genetivus absolutus findet sich mit dem substantivierten infinitiv bei Pl. Euthyd. 285 e. Gorg. 509 c. Pol. 310 c. Crito 49 d. Charm. 164 e. Xen. Mem. 2, 1, 8. Dem. 5, 2. 20, 25. 23, 113. 25, 17. 61, 28. Thuc. 3, 2, 3. Isocr. 3, 6. 6, 3. Lysias 12, 13.

Der genitiv des infinitivs steht final ohne μή Dem. 24, 36, 133. 45, 41. 47, 63. Thuc. 1, 4. 8, 39, 4. Pl. resp. 518 d. leg. 684 a. 657 b. Gorg. 457 e. Xen. Lac. resp. 8, 3. de re eq. 2, 1. mit μή Dem. 18, 107. 21, 76. 38, 16, 24. 54, 18, 19. 59, 57, 106, 112. 114. Thuc. 1, 23, 5. 2, 32. 2, 22, 1. 2, 93, 4. 2, 75, 5. 2, 75, 1. 5, 27, 2. 5, 72, 4. 8, 14, 1. Pl. Pol. 305 b. leg. 816 e. Lysias 8, 17. Lycurg. 142. Xen. Cyr. 1, 6, 40. 1, 3, 9. Oec. 7, 19. aber Cyr. 3, 1, 27 ist der gen. abhängig von dem in ἐπιθήϲειϲ ζυγά liegenden begriffe des hinderns.

## Dativ.

Gramm. § 85, 1 b. mit τῷ c. inf. werden verbunden πιϲτεύειν Xen. Hell. 6, 4, 25. 7, 3, 7. Cyr. 6, 4, 18. Mem. 1, 2, 55. Dem. 35, 42. 37, 48. 47, 51. Lysias 6, 32. Thuc. 3, 38, 2. Isocr. 15, 24. Pl. leg. 947 c. ὑπηρετεῖν Xen. Cyr. 6, 1, 32. ὑπουργὸν εἶναι Anab. 5, 8, 15. ἐπικουρεῖν de vect. 1, 1. νέμειν Thuc. 3, 3, 1. ἐγγυτάτω κεῖϲθαι Thuc. 3, 38, 1. ἀποδιδόναι (ὄνομα) Pl. Theaet. 186 d. Phaedo 71 e. ἕπεϲθαι Pol. 271 b. Phileb. 62 a. παρέχειν Tim. 71 c. Xen. Cyr. 8, 7, 12. ὑπογράφειν leg. 711 b. ἐμποδὼν εἶναι Dem. 19, 73. Pl. Crat. 415 c. Xen. Hell. 2, 3, 23. ἐμποδὼν γίγνεϲθαι Dem. 16, 25. πρέπειν Xen. Anab. 3, 2, 7. ἀπιϲτεῖν Xen. Apol. 14.

Gramm. § 85, 1 c. ἐναντίοϲ Dem. 20, 97. 23, 215. 25, 9. Pl. resp. 437 b. Phaedo 71 c. Phil. 55 a. Hipparch 229. Prot. 332 b. Parm. 148 b. ὑπαντίοϲ Pl. Alc. II 138 c. χρήϲιμοϲ Isocr. epist. 4, 7.

Gramm. § 85, 2 a. πληϲιάζειν Pl. Symp. 181 d. ἐγχειρεῖν Xen. Mem. 2, 13, 14. ἐπιχειρεῖν Pl. resp. 532 a. μίγνυϲθαι πρὸϲ τὸ εἶναι Pl. Soph. 260 a.

Gramm. § 85, 2 b. ὁμώνυμοϲ Xen. Conv. 4, 26. παραπληϲίωϲ Hipp. 1, 18. ἔνοχοϲ Dem. 58, 6. Dinarch. 3, 4. ὅμοιοϲ Dem. 18, 269. Pl. Phaedo 69 a. ἴϲοϲ leg. 745 c. Alc. I 115 d. ὁ αὐτόϲ Prot. 340 c. Theaet. 197 b. Phil. 43 d. Crat. 412 a. leg. 712 a.

Gramm. § 85, 3. προϲέχειν τὸν νοῦν Xen. Cyr. 5, 2, 22. Hipp. 5, 10. Isocr. 12, 208. ohne νοῦν Dem. 46, 17. προϲεῖναι Xen. Mem. 3, 10, 13. Isocr. 6, 91. ἐνιϲχυρίζεϲθαι Dem. 44, 16. ἐπιϲκοτεῖν Isocr. 8, 10. ἐπιμένειν Xen. Oec. 14, 7.

Gramm. § 85, 5. der subst. inf. steht im dativus instrumenti

Xen. Cyr. 1, 5, 9. Mem. 3, 11, 14. Dem. 1, 17. 18, 125 und 247. 23, 195. 25, 27. 49, 9. Theaet. 163 b. Tim. 60 b. leg. 717 c. Apol. 35 c.

Gramm. § 85, 6. der subst. inf. steht im dativus causae: Xen. Hell. 6, 4, 28. Anab. 1, 5, 9. 1, 9, 24. 5, 6, 2. Cyr. 1, 6, 40. 5, 3, 2. 8, 1, 43. 8, 2, 2. 8, 2, 10. 8, 2, 24. Oec. 13, 7. de re eq. 10, 16. Dem. 2, 6 und 7. 3, 3. 5, 21. 8, 11 und 54. 9, 18 und 49. 5, 1 und 21 und 23. 10, 5 und 49. 13, 6. 15, 11. 18, 6 und 86 und 95 und 195 und 247 und 273. 19, 33 und 83 und 300. 20, 41 und 46 und 50. 21, 131 und 223. 22, 35. 23, 19 und 45 und 85. 24, 49 und 83. 25, 93. 26, 2. 35, 46. 36, 32. 37, 43. 45, 7. 45, 30 und 62 und 77 und 87. 60, 9 und 14 und 30. Isocr. 1, 32. 2, 23 und 24. 4, 80. 6, 76. 7, 55. 8, 136. 9, 45 und 46. 10, 56. 12, 82 und 226. 15, 184 und 207. epist. 4, 7. Isae. 8, 20. Aesch. 1, 24. 2, 136. Hyperid pro Eux. col. 26, 11. Antiph. 5, 3 und 8 und 37 und 54. 3 γ 10. Thuc. 1, 70, 4. 2, 89, 3 und 102, 3. 3, 11, 1. 3, 82, 6. 3, 83, 3. 4, 34, 1. 4, 126, 1. 5, 73, 4. 5, 113, 1. 6, 31, 3. 7, 21, 4. 7, 48, 5. Pl. Prot. 342 b. Parm. 162 c. 129 a. 138 c. 143 b. 149 d. Meno 72 b. Theaet. 198 b. Gorg. 490 b. Pol. 303 d. 310 c. Crat. 309 a. Tim. 39 e. 59 d. 80 d. Symp. 188 e. 221 b. Hipp. II 371 d. Critias 110 c. Phil. 46 a e. 56 a. 67 b. Alc. I 116 b. Charm. 171 a. Euthyph. 10 c. resp. 345 a. 346 a. 361 c. 383 a. 423 a. 441 d. 442 a. 471 d. 474 a. 547 d e. 549 b. 553 e. 554 a. 598 c. 604 c. 605 a. 609 d. leg. 646 d. 731 a b. 733 a. 740 a. 741 b. 762 b. 779 a. 791 e. 809 d. 885 c. 893 e. 902 a. 903 a. 908 b. 935 d. 937 e. 965 a. 969 a. Epin. 989 e. Crito 51 d. Phaedo 60 b. 68 d. 74 d. 82 e. 102 b c. Pol. 310 c. bei διαφέρειν Xen. Cyr. 1, 6, 8. 8, 1, 40. 8, 2, 7. 8, 4, 7. Mem. 3, 3, 14. 4, 2, 1. Oec. 14, 10. 20, 16. Hiero 7, 3. Hipp. 7, 1. de re eq. 10, 16. Dem. 18, 123. 30, 3. Isocr. 15, 294. Lycurg. 15. Pl. Theaet. 150 b. 170 b. Pol. 265 b. Crat. 422 c. Hipp. I 299 d. resp. 454 d. leg. 711 e. bei προέχειν Thuc. 6, 31, 3. Dem. 23. 109. Isocr. 15, 308. 7, 70. bei den verben des erkennens aus etwas, des beurteilens nach etwas usw. διακρίνειν Pl. resp. 376 b. κρίνειν Xen. Mem. 3, 9, 4. Dem. 45, 77. γιγνώσκειν Xen. Cyr. 4, 2, 16. ἐξετάζειν Oec. 20, 14. Dem. 18, 277. εἰδέναι Dem. 6, 13. σκέψασθαι Dem. 6, 13. ἐξελέγχειν Dem. 29, 2. 45, 22.

Gramm. § 85, 6 anm. 1. der subst. inf. im dativus causae bei verben der gemütsbewegung findet sich verbunden mit βριμοῦσθαι Xen. Cyr. 4, 5, 9. ὀργίζεσθαι Xen. Cyr. 4, 5, 23. ἐκπλαγῆναι Cyr. 8, 3, 14. ἀγάλλεσθαι Anab. 2, 6, 26. Oec. 21, 5. Ages. 9, 1. ἐπαίρεσθαι Oec. 14, 9. Dem. 37, 2. Lysias 31, 2. Pl. Phaedr. 232 a. σεμνύνεσθαι Xen. Ages. 9, 1 und 2. Dem. 18, 107. χαίρειν Xen. Ages. 9, 2. Pl. Phil. 36 b. resp. 475 d. 539 b. ἥδεσθαι Xen. de re eq. 10, 14. Pl. Phil. 12 c. ἁβρύνεσθαι Xen. Ages. 9, 2. καλλωπίζεσθαι Ages. 11, 11. Pl. leg. 762 e. μεγαλύνεσθαι Xen. Lac. resp. 8, 2. θορυβεῖσθαι Dem. 18, 35. ἀθυμεῖν Thuc. 7, 60, 5.

Gramm. § 85, 7. der subst. inf. im dativus modi findet sich Xen. Conv. 8, 43 wo τῷ δοκεῖν dem τῷ ὄντι gegenübersteht, wie τῷ ἀκοῦσαι dem ἔργῳ Dem. 23, 9, so steht τῷ τὸ αὐτὸ εἶναι usw.

dem τρόπῳ Pl. Symp. 208ª, leg. 721ᶜ gegenüber, tritt τῷ προειληφέναι erklärend zu βίᾳ Dem. 2, 9 und wird Pl. Phil. 40ᵉ τῷ ψευδεῖς εἶναι durch ἄλλον τινὰ τρόπον bestimmt.

Gramm. § 85, 10. der dativ des subst. inf. bei χρῆσθαι findet sich: Dem. 5, 2. 10, 30. 21, 109 und 124. Dinarch. 1, 48. Thuc. 7, 36, 5. Pl. Theaet. 196ᵉ. Soph. 252ᶜ. leg. 721ᵉ. Crito 50ᶜ.

(schlusz folgt.)

Halle. G. A. Weiske.

---

## (45.)

Kurzgefaszte schulgrammatik der griechischen sprache für die unteren und oberen gymnasialclassen von dr. Raphael Kühner. sechste verbesserte auflage, bearbeitet von dr. Rudolf Kühner. Hannover, Hahn. 1881. VIII u. 304 s.

(schlusz.)

Das verzeichnis der unregelmäszigen verba § 158—166 ist im allgemeinen übersichtlich und wohl geeignet, die leichtere einprägung der formen zu unterstützen. einige kleinigkeiten scheinen mir noch der abhülfe zu bedürfen, damit die tabelle recht einfach und zweckentsprechend wird. zunächst stören mir die übersichtlichkeit die zu häufigen verweisungen auf die früheren paragraphen. die verba werden doch nicht so ohne weiteres zum auswendiglernen aufgegeben, sondern in der schule genau durchgenommen, um die auch hier waltende gesetzmäszigkeit die lernenden erkennen zu lassen. der lehrer findet also bei der erklärung genug gelegenheit, auf früheres oder ähnliches hinzuweisen nnd auf die lautgesetze aufmerksam zu machen, ebenso kann er aber auch den schüler mit seiner grammatik in dem masze vertraut machen, dasz dieser die einzelnen gesetze an ihrem orte rasch auch ohne verweisung finden kann. vielleicht benutzt man die nötigung, sich selbständig in der grammatik zurecht finden zu müssen, nicht ungern als ein pädagogisches mittel. etwas anderes wäre es, wenn das buch etwa zum selbstunterricht oder zum privatstudium bestimmt wäre.

Da ferner tabellarische übersichten, um ihren zweck vollständig zu erreichen, nemlich durch eine geschickte gruppierung der hauptsachen das lernen zu erleichtern, sich auf das notwendigste beschränken müssen, indem eine sache sich um so leichter übersehen läszt, je weniger einzelheiten zu sehen sind: so halte ich es für überflüssig und störend, dasz so viel selbstverständliches mit aufgenommen worden ist, wie z. b. ἀφῖχθαι neben ἀφῖγμαι, ἀφικέσθαι neben ἀφικόμην, πέπυσαι neben πέπυσμαι, ὤσαι neben ἔωσα, ἐρέσθαι, ἐροῦ neben ἠρόμην. sind die verba muta vorher nicht gelernt worden? und werden in der schule etwa immer nur die grundformen gefragt? es sollten nur noch solche formen aufnahme finden, die

nicht ohne weiteres aus dem stamme nach den bekannten gesetzen gebildet werden können, etwa πῖθι, ὑπόσχου, γηρᾶναι, σχές u. ä.

Drittens ist eine gröszere gleichmäszigkeit im gebrauche der runden und eckigen klammern notwendig, wenn anders es die meinung des verfassers gewesen, dasz diesen zeichen ein bestimmter sinn beiwohnen soll. jetzt bezeichnet z. b. s. 120 '[17. μύζω, sauge, μύζησω, ἐμύζησα]', dasz das wort im classischen griechisch so selten ist, dasz es nicht gelernt zu werden braucht, auf derselben seite aber '[κεκάθικα]', dasz das perf. der späteren gräcität angehört. aber s. 116 steht das in derselben lage befindliche ἀρήρεκα und s. 139 das nicht nachweisbare κέκρακα in runden klammern! in dieser weise ist s. 120 wieder '(ἔσχημαι)' verzeichnet, das, wenn auch vereinzelt und als compositum, in der attischen prosa vorkommt, und das vielleicht gar nicht nachzuweisende τέτρηκα s. 118 steht ohne parenthese. eine gleiche inconsequenz liegt im folgenden: 'εἴλημμαι (εἴληψαι)' neben 'πέπυσμαι, 2e p. πέπυσαι, inf. πεπύσθαι' neben 'ἑώραμαι und ὦμμαι (ὦψαι), ὦφθαι'.

In § 164 wird man 4 und 5 gern missen. denn μαρτυρέω und μαρτύρομαι sind verba mit ganz verschiedener bedeutung und eigener tempusbildung. die jetzt nebeneinander aufgeführten formen μαρτυρήσω, ἐμαρτύρησα, ἐμαρτυράμην verursachen verwirrung, denn auch μεμαρτύρηκα, μεμαρτύρημαι, ἐμαρτυρησάμην, ἐμαρτυρήθην, sämtlich zum ersten verb gehörig, sind gut bezeugt. ähnliches gilt von εὑρέω und dem späten εὕρομαι, und hier ist ἐξευράμην durch Plut. mor. 336 kaum besser empfohlen als das nicht erwähnte ἐξευρησάμην durch Luc. mer. 12, 5.

Ungenau ist es, wenn § 165 die aor. ἠθέλησα und ἐθέλησα neben einander genannt werden. die letztere indicativform ist wohl nur Il. 18, 396 zu lesen, während allerdings die übrigen modi sowohl von ἐθέλω als von θέλω gebräuchlich gewesen zu sein scheinen. μύζω, ὄζω, σκέλλω wird man gern verschwinden, τύπτω mit τυπτήσω, ἔπαισα und ἐπάταξα, πέπληγα, πέπληγμαι, ἐπλήγην lieber nach § 166 versetzt sehen. auch von βόσκω und ἔρρω sollen in der classischen prosa nur die praesentischen formen vorhanden sein.

§ 166: die angaben über den aor. von φέρω sind unrichtig und zum teil auch in widerspruch mit des verfassers eigenen nachweisen in der ausf. gramm. I s. 924. nach Veitch, dem wir die bis jetzt relativ zuverlässigsten zusammenstellungen verdanken, ist aor. II ἤνεγκον nicht oder nur vereinzelt eine prosaform, zweitens wahrscheinlich beschränkt auf die 1e sing. und drittens auch hier nur als simplex vorwiegend in gebrauch. die übrigen personen des indic. zeigen fast ausnahmslos die ausgänge mit α. im opt. schwanken beide formationen, doch scheint der aor. II vorherschend. der imper. zeigt nur vereinzelt ἔνεγκον neben ἔνεγκε, aber immer ἐνεγκάτω, ἐνέγκατε. demnach sind ἤνεγκες, ἠνεγκέτην, ἠνέγκομεν, ἠνέγκετε, ἐνεγκέτω usw. zu tilgen, und nicht 'ἤνεγκον (seltener ἤνεγκα)' ist zu schreiben, sondern 'ἤνεγκα usw. (poet. 1e sing. ἤνεγκον)'.

Bei den paradigmen der verba auf μι § 169 empfehlen sich für den opt. die nach der zweiten conjugation gebildeten formen τιθείμην und θείμην statt τιθοίμην und θοίμην. erstens erleichtert die übereinstimmung mit dem activ und mit ἱσταίμην dem schüler die einsicht in die bildung und zweitens fällt das schwanken des accentes fort (τίθοιτο oder τιθοῖτο?), wovon freilich, irre ich nicht, Kühner gar nicht weiter handelt. inwiefern die behauptung in § 173, 2 richtig ist, dasz die formen τιθοίμην und θοίμην usw. von den attikern vorgezogen seien, vermag ich aus dem mir vorliegenden material nicht zu beurteilen. doch sehe ich, dasz Herodian überliefert τίθημι, τιθείμην, τιθεῖο (I s. 462 L.) und dasz v. Bamberg zeitschr. f. gw. 1874 s. 31 mit Bellermann für die 1e person **n u r** die formen mit ει und ebenso im aor. die nichtzusammengesetzten θεῖτο, θεῖντο gelten lassen will.

§ 172, 2 stellt στῆναι aus στα-ε-ναι mit θεῖναι zusammen. praktischer wäre, es mit den sogenanntem *mi*-aoristen (βῆναι, γνῶναι) zu betrachten, mit denen es mehr verwandtes hat, und η als dehnung des α, nicht als contraction aus α + ε aufzufassen.

Wenn es § 174, 1 heiszt, dasz in der 3n pl. die attische prosa **n u r** in den auf α ausgehenden stämmen eine contraction zulasse, so ist offenbar nicht an ἀφιᾶσι gedacht worden. die in anm. 3 durch abfall des θι erklärten imper. ἵστη, τίθει, δίδου, δείκνυ werden besser mit den formen ἐτίθεις, ἐδίδους zusammengestellt und also als contrahierte formen mit bindevocalbildung gefaszt, wozu die poetischen τιθεῖς, τιθεῖ, τιθοῦσι, διδοῖς, διδοῖ die berechtigung geben. für die aoriste mag die erklärung des θές aus θεθι usw. einstweilen noch aufrecht erhalten bleiben, bis über die neueste auffassung von Brugman, dem sie unechte conjunctive sind, competente beurteiler sich ausgesprochen haben.

Für die in der guten prosa nicht bezeugten formen des aor. II pass. von τύπτω sind in anm. 5 andere beispiele zu wählen.

§ 175: in ἔθηκα, ἧκα, ἔδωκα ist κ nicht als tempuscharakter zu bezeichnen, vielmehr an einen durch κ erweiterten stamm zu denken (vgl. u. a. Curt. verb.[2] II s. 312) und zum verständnis an die verba liquida, an ἔχεα, ἤνεγκα, εἶπας zu erinnern.

§ 177: die comp. ἐμπίμπλημι und ἐμπίμπρημι mit μ sind allerdings nach v. Bambergs nachweisen a. o. s. 36 die im attischen gewöhnlichen bildungen; es hätte aber Kühner die aus frühern auflagen jedenfalls unverändert herüber genommene anmerkung tilgen müssen, nach der das μ in den compositis gemeiniglich wegfällt, wenn ein μ vor die reduplication tritt.

Einzelne kleinigkeiten sind in den folgenden paragraphen zu berichtigen. die abweichende betonung ἀντιφῄς ist nach Lobeck zu Soph. Aj. 278 keineswegs feststehende regel. in § 180 ist ἱείμην mit unrecht übergangen, für den imper. ἵου statt ἵεσο ein beleg nicht zu finden. εἶναι erklärt sich besser aus ἐσ-ε-ναι, analog dem θεῖναι, δοῦναι, ἱέναι, εἰδέναι. in § 182 ist für die plusquamperf.

ἐϲκεδάκειν u. s. f. das klammerzeichen zu setzen, über πέπταμαι § 184 das zeichen der kürze des α. aus § 186 und 187 lieszen sich χρώννυμι, welches nur Luc. hist. 48 als nebenform für χρώζω belegt ist, sowie εἴργνυμι und φράγνυμι, für welche εἵργω und φράττω gewöhnlich sind, ohne nachteil streichen, neben ὀμώμοϲμαι aber war auch ὀμώμομαι zu nennen, da die 3e pl. ὀμώμονται durch Andoc. I 98 sicher bezeugt ist. endlich gibt § 189 als stamm zu ἧμαι noch ἡδ- an, während die ausführl. gramm. I s. 1112 zu s. 670 sich mit Curtius für ἡϲ- entscheidet.

Für die futura medii wäre jede andere ordnung wünschenswerter, als die § 195 beliebte alphabetische aufzählung der sechsundsechzig (!) verba. die meisten derselben sind schon § 158—166 in einer bestimmten folge gelernt worden. diesen vorteil darf man sich nicht entgehen lassen, sondern musz zunächst die in den einzelnen classen der unregelmäszigen verba vorkommenden zusammenstellen. dann bleiben kaum noch zwanzig für eine alphabetische anordnung übrig, die ohne grosze beschwerde gelernt werden können. übrigens vermiszt man bei γηράϲκω, διώκω, ἐγκωμιάζω, κλέπτω (!) und χωρέω (composita!) eine bemerkung über die activen nebenformen. zu entfernen sind θηράω und θηρεύω, denn sie haben active futurform; die medialen futura gehören zu medialen praesentien. vergl. die ausf. gramm. I § 323.

Bin ich in betreff der attischen formenlehre mit wünschen und bemerkungen nicht zurückhaltend gewesen, weil mir mehrjähriger unterricht nach den Kühnerschen büchern das material in reicherer fülle bot, so fasse ich mich bei der besprechung des syntactischen teiles kürzer, da hier darüber wenigstens, was die schule verlangt und was sie ausgeschlossen sehen will, mir die erfahrung noch abgeht.

Dasz die paragraphen über die bestandteile des einfachen satzes manches überflüssige enthalten, ist bereits oben erwähnt worden. anderes hätte nicht fehlen sollen, so z. b. nicht in § 238, 3 die ausdrückliche hervorhebung der nicht selbstverständlichen und auch aus § 244, 7 nicht unbedingt zu folgernden thatsache, dasz ganze nebensätze in verbindung mit dem artikel als subjecte auftreten können. der anmerkung sähe man gern einige beispiele der art zugefügt, wie ζῳοὶ ἐλήφθηϲαν εἰϲ ὀκτωκαίδεκα oder ϲυνειλεγμένων περὶ ἑπτακοϲίουϲ, weil über den casus des adjectivs oder particips, welches sich auf ein nicht im nominativ stehendes subject bezieht, die möglichkeit eines zweifels nicht ausgeschlossen ist. bei 5b wünscht man auch zu ἔϲειϲε und ϲυϲκοτάζει ein subject θεόϲ (Hell. IV 7, 4. Polyb. 31, 21, 9) resp. Ποϲειδῶν (Ar. Ach. 511) ergänzt. die anm. 5 ist dahin zu erweitern, dasz die copula nicht nur in allgemeinen sätzen weggelassen wird, sondern regelmäszig auch bei den unpersönlichen ausdrücken mit einem subjectsinfinitiv, namentlich bei den verbaladjectiven.

In § 241 anm. 1 passt das letzte beispiel ἃ Δημοφῶν ἢ Θηριπ-

πίδης ἔχουςι nicht zu einer regel, in welcher es sich um das doppelte ἤ — ἤ handelt.

Bei der lehre vom artikel ist zunächst nicht verständlich, warum § 244, 1 der wichtige unterschied der individuellen und generellen bedeutung desselben nicht ausdrücklich hervorgehoben wird, während schon die beispiele darauf führen musten, die jetzt zu der zu engen, weil nur den individuellen gebrauch berücksichtigenden regel nur zum teil passen. auch würde die blosze einführung zweier kurzen und leicht begreiflichen termini dem verfasser im folgenden die nötigung zu mancher weitschweifigkeit erspart haben. die angabe der anm. 1, dasz, wenn das praedicat ein superlativ oder ein substantiv mit einem superlativ ist, der artikel nicht gesetzt wird, ist ebenfalls zu eng. es war, wenn besonders an die abweichung vom deutschen gedacht wurde, auch das ordinale und der comparativ zu berücksichtigen. irre ich aber nicht, so fehlt überhaupt die regel, dasz das nominale praedicat, weil es zumeist nicht ein bestimmtes individuum, sondern den abstracten begriff einer vom subject ausgesagten eigenschaft bezeichnet, gemeiniglich den artikel entbehrt. in anm. 3 fehlen die ebenfalls artikellos gebrauchten formelhaften orts- und zeitbestimmungen (κατὰ γῆν καὶ κατὰ θάλατταν, ἀφ' ἑςπέρας), accusative des bezuges (ὄνομα, γένος, εὖρος, vgl. § 278, anm. 2) und unter b das in der schullectüre nicht eben seltene cτρατηγοὶ καὶ λοχαγοί. wegen ihrer allgemeinheit ohne wert ist die regel der anm. 4, dasz bei der apposition gemeiniglich der artikel stehe. er steht nicht, wenn ein bloszes praedicat des nomens ausgesagt wird z. b. Ὀρόντας, ἀνὴρ Πέρςης, oder Ζεὺς cωτήρ, steht dagegen, wo es sich um bekannte oder unterscheidende merkmale handelt z. b. Κῦρος, ὁ τῶν Περςῶν βαςιλεύς, oder Δημοςθένης ὁ ῥήτωρ und Δημοςθένης ὁ cτρατηγός. auch der fall verdiente berücksichtigung, dasz sowohl der eigenname als die apposition den artikel haben z. b. ὁ Ζεὺς ὁ cωτήρ (Anab. III 2, 9).

Mit der § 249 getroffenen auswahl transitiver verben, welche intransitive bedeutung annehmen können, wird man sich im allgemeinen zufrieden geben, doch vermiszt man einige gerade in der schullectüre häufig vorkommende z. b. ἐξελαύνειν, ἐπιλείπειν, καταλύειν, ἔχειν mit adverbien, ἀπέχειν, ἐπέχειν. von dem causativen gebrauch des praedicates, sofern die handlung nicht vom subjecte selbst, sondern nach dem willen desselben durch andere vollbracht wird, ist besser hier beim activum als § 250 anm. 1 zu reden, weil ersteres das häufigere und näherliegende ist (Anab. I 4, 10).

In § 250 sähe man gern, um einen kurzen grammatischen ausdruck zu gewinnen, die bezeichnung directes und indirectes medium eingeführt.

Die nun folgende tempus- und moduslehre, unstreitig der wichtigste teil der griechischen syntax, ist leider in einer weise behandelt, welche heutzutage wenig anerkennung mehr finden wird. wenn irgendwo, so durfte man gerade hier eine durchgreifende umgestal-

tung vom bearbeiter verlangen. freilich sind die schwierigkeiten nicht zu verkennen, welche einem solchen plane entgegenstehen musten. würde es sich doch nicht nur um bedeutende umwälzungen in einem gröszeren grammatischen gebiete gehandelt haben, sondern auch um einen vollständigen bruch mit der überlieferung und um eine preisgabe solcher anschauungen, welche an Raphael Kühner ihren ersten und hervorragendsten vertreter gefunden! nichts desto weniger können wir den wunsch nicht unterdrücken, dasz der rücksicht auf die person das interesse der sache vorgezogen und ein standpunkt aufgegeben werde, welchen die heutige wissenschaft als längst überwunden bezeichnet hat.

Schwer begreiflich ist es zuerst, dasz in der tempuslehre ein so äuszerliches teilungsprincip, wie der unterschied von haupt- und nebentempora es ist, jetzt noch zu grunde gelegt und so unnatürlicher weise praesens vom imperfect, perfect vom plusquamperfect getrennt werden kann. wiederholt ist in unseren tagen darauf hingewiesen worden, dasz das einzige aus dem wesen und baue des verbums selbst hervorgehende unterscheidungsmoment die dreifache beschaffenheit der handlung ist, welche in enger beziehung zu den drei hauptstämmen des verbums steht (vergl. u. a. Delbrück grundl. d. griech. synt. s. 80). nur auf diese weise kann ein einblick in das wesen der griechischen tempora gewonnen werden, während sonst wenigstens der unterschied zwischen dauernder und eintretender handlung um so weniger würdigung erfährt, je mehr er im deutschen und oft im latein. unberücksichtigt bleibt. und in wirklichkeit hat auch der verfasser selbst sein princip durchbrochen, indem er § 255 anm. 3 und 4 gewisse anwendungen des praesens und imperfects auf der einen und der perfectischen tempora auf der anderen seite zusammenstellt.

Die darstellung der moduslehre ist natürlich durchaus beeinfluszt durch die von Kühner im jahre 1834 zuerst aufgestellte, seitdem vielfach bekämpfte, aber von ihm noch in der ausf. gramm. II s. 182 verteidigte ansicht, dasz der optativ nur der conjunctiv der historischen tempora sei. diese ansicht, die man wohl einen kühnen griff genannt hat (Stier in der zeitschr. f. gw. 1869 s. 112), ist doch, genau betrachtet, nur als ein miszgriff zu bezeichnen, denn sie enthält eine vollständige verkennung der eigenen modalnatur des optativs in sich, und findet darum heutzutage auch nur noch vereinzelte anhänger (vergl. auch Gerth in Burs. jahresb. VI bd. 15 s. 260). es ist hier nicht der ort, näher auf die modustheorieen und die sich daran anknüpfenden streitfragen einzugehen. ich begnüge mich, für den einzelnen punkt, um den es sich hier handelt, auf das urteil hinzuweisen, welches einer der gründlichsten kenner der moduslehre und ihrer entwickelung, Koppin, in hinblick auf Kühners oben berührte verteidigung fällt: 'diese beiden modi (sc. conjunctiv und optativ) wurden durch die besagte gestaltung der vorstellungstheorie einander so nahe gerückt, dasz einzelnen grammatikern das unbe-

fangene gefühl für deren wirklich modale divergenz in befremdendem masze abhanden gekommen zu sein scheint und sie in ungeheucheltem erstaunen fragen konnten, mit welchem rechte es denn doch einen doppelten vorstellungsmodus in der griechischen sprache gebe und wie denn eigentlich ein modaler unterschied zwischen conjunctiv und optativ innerhalb dieser vorstellungstheorie ohne zuziehung fremdartiger, aprioristischer und künstlicher moduscharaktere zu fassen sei' (progr. Wismar 1877 s. 54).

Kann nun aber ein zweifel darüber nicht bestehen, dasz in der moduslehre die sogenannte vorstellungstheorie und insbesondere auch die ihr von Raphael Kühner gegebene form ein völlig überholter standpunkt ist, so kommt man doch in einige verlegenheit, wenn man an ihrer stelle eine andere grundlage des systems vorschlagen soll. wenn auch durch den scharfsinn hervorragender grammatiker einzelne punkte zu unumstöszlichen wahrheiten erhoben sind, so ist doch die ganze lehre noch in einem gährungsprocesse begriffen, aus dem eine durchaus unanfechtbare und für alle verbindliche theorie sich noch nicht abgeklärt hat (vergl. Koppin ao. s. 1). wir dürfen indessen nicht vergessen, dasz es sich hier lediglich um das bedürfnis der schule handelt, welcher nicht so sehr an einem bis in alle einzelheiten folgerichtig durchgeführten systeme liegen kann wie an einer übersichtlichen und leicht verständlichen zusammenstellung der hauptsächlichen erscheinungen. es würde also für die schule demjenigen systeme der vorzug zu geben sein, welches mit der verhältnismäszig grösten wahrscheinlichkeit in wissenschaftlicher beziehung die möglichkeit der praktischen verwendung vereinigte. und da empfiehlt sich unter den jetzigen verhältnissen am meisten das, welches, auf Aken gestützt, die verbreiteten grammatiken von Koch und Franke-Bamberg verwertet haben. keine frage wenigstens, dasz dadurch dem schüler die einsicht in den modusgebrauch sehr erleichtert wird, und dasz, um nur diesen éinen, aber wichtigen punkt hervorzuheben, der gebrauch des modaladverbs ἄν und der negationen ihm von vornherein und ganz anders klar wird, als es durch die weitschweifigen, unübersichtlichen, nicht im zusammenhange mit den einzelnen satzarten gebotenen auseinandersetzungen Kühners § 260 und § 314 der fall sein kann. selbst Akens modus irrealis mag man sich einstweilen noch gefallen lassen, vorausgesetzt, dasz man sich keinen besonderen modus in dem sinne, in welchem es conjunctiv und optativ sind, darunter vorstellt, sondern ihn als einen handlichen grammatischen terminus nimmt (Koppin zeitschr. f. gw. 1878 s. 131).

Den allgemeinen bemerkungen über dieses capitel mögen noch einige einzelheiten folgen. ein widerspruch, aber eine consequenz der darstellung der tempuslehre ist es, wenn es zwar § 257, 2 richtig heiszt, der aorist bilde in allen seinen formen einen gegensatz zu den übrigen zeitformen, welche entweder die entwickelung der handlung oder das bestehen derselben in ihrer vollendung ausdrückten,

dann aber in § 318 und 323 von 'aoristformen mit praesensbedeutung' geredet wird. die unterschiede selbst sollen in § 257 wesentlich durch eine anzahl beispiele mit oder ohne hinzufügung der übersetzung klar gemacht werden. aber wie soll das durch beispiele geschehen wie 'δός μοι und δίδου μοι τὸ βιβλίον gieb(!)' oder 'ἐθέλω φυγεῖν und φεύγειν ich will fliehen'? warum im letzteren falle nicht wenigstens die übersetzungen φυγεῖν = sich auf die flucht begeben, φεύγειν = auf der flucht sein, umherirren, welche, solls deutlich werden, vom lehrer doch für 'fliehen' eingesetzt werden müsten? ist ferner πεφευγέναι und πεφευγότας wirklich 'auf der flucht sein' und nicht vielmehr, durch die 'flucht nun in sicherheit, entkommen sein'?

In § 259, 1 war der conjunctiv nach vorangehendem βούλει, βούλεσθε weniger als adhortativus denn als deliberativus zu fassen; beispiele wie Dem. 22, 69 τί βούλει εἴπω; zeigen das. ferner ist der gebrauch des optativs bei deliberativen fragen in beziehung auf die vergangenheit wenigstens für die directe frage so durchaus ungewöhnlich, dasz er anm. 1 überhaupt nicht hätte erwähnt werden sollen (vergl. ausf. gramm. II s. 190). auch der gebrauch des futurum mit ἄν bliebe besser unerwähnt, da man in den wenigen stellen der attischen schriftsteller, in denen diese an sich seltene verbindung vorkommt, durch allerlei vermutungen sie zu entfernen sich bemüht. so liest man in der § 260, 1 angeführten belegstelle statt κολάσεσθε ἄν mit leichter änderung κολάσαισθε ἄν (Anab. II 5, 13, ähnlich II 3, 18 ἔχειν ἄν statt ἕξειν, V 6, 32 ἂν ἀπαλλάξαιτε statt ἀπαλλάξετε). nicht recht klar ist die fassung in § 260 anm. 2. es durfte nicht heiszen, dasz bei den ausdrücken der notwendigkeit usw. ἂν g e w ö h n l i c h weggelassen wird, wie überhaupt die ausdrücke 'gewöhnlich' oder 'selten' in den schulgrammatiken möglichst vermieden werden sollten, sondern es muste der fall bestimmt bezeichnet werden, in dem das modaladverb steht, wenn nemlich das müssen dem nichtmüssen gegenüber zur geltung gebracht werden soll. die bemerkung zu § 260, 4 (εἴ τι ἔχοις, δοίης ἄν) 'die lat. sprache w e i c h t hier von der griech. a b, indem sie den conj. praes. gebraucht' ist nur bei der oben bezeichneten modustheorie verständlich.

Die casuslehre ist sehr ausführlich und gibt über fast alle hier in betracht kommenden fälle aufschlusz, wenn auch das material noch etwas besser geordnet sein könnte. den ergebnissen der sprachvergleichung, welche namentlich in der ganzen einteilung von einflusz sein würde, ist in diesem capitel verhältnismäszig wenig raum gestattet, vielleicht nicht ohne grund, denn manches, was einzelne wohl für sicher hingestellt haben, unterliegt doch noch sehr dem zweifel. aufmerksam zu machen ist auf die wenig gleichmäszige art, mit welcher die einzelnen die casus regierenden verba aufgezählt werden. man vergleiche u. a. § 270, 1 mit § 271, 1, 2 und 3! nicht passend erscheint es, an stelle der belege nur einzelne redewendungen hinzuschreiben, wie § 270 φθονεῖν τινι τῆς σοφίας, ἄγαμαί σε τῆς

πραότητος, εὐδαιμονίζω cε τῶν ἀγαθῶν, ζηλῶ cε τῆς τέχνης. das kann sich jeder schüler selbst bilden, sobald er die regel gelernt hat.

Bei der allgemeinen ausführlichkeit der casuslehre fällt auf, dasz von den von einem substantivum abhängigen genetiven einige wichtige arten an ihrem platze ganz übergangen sind, so der genetiv des stoffes (cχεδίαι διφθερῶν), des inhaltes (κρήνη ἡδέος ὕδατος), der beschaffenheit (ἡμέρας μακρᾶς πλοῦς), des wertes (τριάκοντα ταλάντων οὐςία). auch ein verweis auf § 263 wäre wegen erscheinungen wie ἐν Ἅιδου, τὰ τῆς τύχης, οἱ ἐκείνου, Ἀλέξανδρος τοῦ Φιλίππου an dieser stelle nicht unerwünscht. der anm. 3 des § 269 war hinzuzufügen, dasz die attraction des adjectivs beim gen. part. auch hinsichtlich des numerus eintritt, wie das angeführte beispiel τῶν ἄρτων τοὺς ἡμίςεις zeigt. zu § 272 anm. 1 konnte hinzugefügt werden, dasz die maszbestimmungen ebenso gut auch im nominativ stehen können (Anab. I 2, 5 τούτου τὸ εὖρος δύο πλέθρα und I 2, 8 τοῦ Μαρςύου τὸ εὖρός ἐςτιν εἴκοςι καὶ πέντε ποδῶν). beim dativ, bei dem der verfasser auf die übereinstimmung mit dem deutschen verweist und so, was wir keineswegs beklagen, gegen das sonst befolgte princip von einer vollständigen mitteilung des materials absieht, vermisse ich die besondere erwähnung der verba composita. welche vermöge der art ihrer zusammensetzung diesen casus regieren, namentlich der mit cύν, ἐν, ἐπί zusammengesetzten.

Sehr unübersichtlich finde ich die lehre von den praepositionen. ein grundsatz, nach welchem das reichhaltige material gegliedert wäre, ist nicht durchgeführt, wenigstens nicht erkennbar. auch hätten die einzelnen gebrauchskreise durch absätze von einander geschieden, bezeichnungen wie örtlich, zeitlich, bildlich immer u. z. in einer bestimmten reihenfolge vorgesetzt, die bedeutungen in jedem falle beigeschrieben werden müssen, wo sie von der übergeschriebenen grundbedeutung abweichen. jetzt ist das alles sehr ungleichmäszig behandelt.

Im einzelnen fehlen von den uneigentlichen praepositionen § 289 ἐγγύς, πληςίον, ἐναντίον, πέραν, καταντιπέρας, λάθρα, κρύφα, ἔξω, εἴςω, ἐκτός, ἐντός, ἔμπροςθεν und ὄπιςθεν. in § 289 durfte die thatsache nicht gänzlich mit stillschweigen übergangen werden, dasz cύν in guter zeit fast ausschlieszlich dem Xenophon und der edleren dichtersprache angehört, dasz dagegen die prosa und solche dichterstellen, welche sich dem prosaischen ausdrucke nähern, mit vorliebe μετά verwenden. das ist von Mommsen prog. Frankf. 1874 auf grund eines reichhaltigen materials unbestreitbar dargethan. unrichtig ist in § 298, dasz in ausdrücken wie κτήςαςθαι μετὰ πολλῶν κινδύνων das mittel durch den praepositionalen ausdruck bezeichnet werde; vielmehr haben wir darin, wie in dem lateinischen multis cum lacrimis dicere, nur den begleitenden umstand zu sehen. bei ἀμφί ist die angabe 'mit dem dative mehr poetisch als prosaisch' irre führend, da diese construction in der prosa wohl nur herodotisch

ist. auch bei περὶ c. dat. in der örtlichen bedeutung fehlt die hinzufügung, dasz dies in der attischen prosa selten ist.

In der lehre vom infinitiv ist es zunächst die ganze einteilung, an der man anstosz nehmen wird. es ist unlogisch, den infinitiv ohne artikel als object nach den verben des sollens, könnens, müssens, wollens (§ 307), dem accusativus cum infinitivo (§ 308) nach den verben des sagens, glaubens, wollens, lassens, zulassens gegenüberzusetzen. in der that liegt ein solcher gegensatz nicht vor, da nach beiden arten von verben sowohl der blosze infinitiv als auch der accusativus cum infinitivo stehen kann, je nachdem die subjecte dieselben sind oder wechseln. und so finden wir auch wirklich unter den übungsbeispielen des § 307 solche mit dem acc. c. inf., wie δεῖ με γράφειν. dasz nach den unpersönlichen redensarten (δεῖ, χρή, προςήκει) der inf. sowohl als der acc. c. inf. als subject aufzufassen ist, kann vielleicht aus den worten des § 308 'steht der acc. c. inf. wie im lateinischen' erschlossen werden, ist aber nicht ausdrücklich angegeben. wenn es aber § 307 heiszt 'der infinitiv tritt als ergänzendes object zu den verben des wollens, könnens, müssens, sollens', was sollen an dieser stelle beispiele wie ἔξεστί σοι λέγειν, δεῖ με γράφειν, οὐ προςήκει ἡμῖν φοβεῖσθαι?

Die auswahl der § 307, 1 a genannten verben läszt zu wünschen übrig; es fehlen die hierher gehörenden verba des verlangens und auftragens, δέομαι, αἰτῶ, ἀξιῶ, πείθω, προτρέπω, συμβουλεύω, κελεύω, παραγγέλλω, προστάττω, dazu die verba dicendi in der bedeutung der verba voluntatis; von den verben des sich scheuens war auszer φοβοῦμαι — dem übrigens die bedeutung beigeschrieben werden muste — noch αἰδοῦμαι, φυλάττομαι, εὐλαβοῦμαι, ἀπέχομαι zu nennen, dagegen war es nicht nötig, zu allen aufgeführten verben ein beispiel zu geben. bei den unter d genannten fehlt überlassen (Dem. 19, 70 τοῦτον ἀφίετε τοῖς θεοῖς κολάζειν), ferner bestimmen, wählen (Plat. ap. 28 ἄρχοντας εἵλεσθε ἄρχειν μου), während bei schicken nicht unbemerkt bleiben durfte, dasz häufiger das part. fut. act. folgt. auch eine bemerkung über den inf. futuri nach den verben des versprechens, hoffens und z. t. auch schwörens wäre hier am platze gewesen.

§ 312, 3: was von der übersetzung des participe χρώμενος gesagt ist, gilt in gleicher weise von den noch viel häufigeren ἔχων, φέρων, λαβών und ἄγων, die mit unrecht hier übergangen sind. in der anm. 1 empfiehlt es sich vielleicht, zu den worten 'wenn es im particip selbst liegt' auf § 238, 5 b zu verweisen, anderseits aber auch darauf hinzudeuten, dasz es eine der lateinischen construction patre vivo oder Caesare duce entsprechende griechische nicht gibt, sondern (auszer bei ἑκών und ἄκων) stets der gen. vom part. ὤν zu dem adjectiv oder substantiv hinzutreten musz.

Ein beispiel einer weitschweifigen und für schüler wenig faszlichen regel ist der § 314, 1 gemachte unterschied der negationen: 'οὐ negiert objectiv, μή subjectiv d. h. οὐ wird gebraucht, wenn

etwas schlechtweg negiert d. h. als an und für sich nicht seiend bezeichnet wird; μή dagegen, wenn etwas von dem subjectiven standpunkt des redenden aus negiert d. h. als nur in dem willen oder der vorstellung des redenden nicht seiend bezeichnet wird.' soll überhaupt eine allgemeine regel gegeben werden, so ist sie kurz zu fassen, vielleicht so, dasz οὐ als die negation des urteilssatzes, μή als die negation des begehrungssatzes, des bedingungsvordersatzes und des infinitivs bezeichnet wird. noch einige kleinigkeiten sind diesem paragraphen zuzusetzen. die verba des sagens haben nicht οὐ, sondern μή beim infin. auch in dem falle, wenn sie die bedeutung von verben des wollens annehmen, z. b. Thuc. 6, 29 οἱ μὲν ἔλεγον νῦν πλεῖν καὶ μὴ καταϲχεῖν τὴν ἀγωγήν. zu 6 konnte hinzugefügt werden, dasz nach negationen statt der negativen ausdrücke auch indefinite pronomina und adverbia folgen können, was namentlich bei πώ und πώποτε häufig der fall ist (Anab. I 2, 26. I 6, 11. VI 5, 14. VII 3, 35. VII 5, 16). ein widerspruch scheint es mir zu sein, dasz in der anm. 5 das μή nach den verben des fürchtens als ein fragewort (= ob nicht) gefaszt, in § 318 anm. 5 dagegen diese construction an die absichtssätze angeschlossen wird. letzteres ist offenbar das richtigere; das fürchten ist ein negatives begehren.

§ 320, 1: der indic. futuri wird nicht nur von dem gebraucht, was geschehen soll, sondern auch von dem, was geschehen kann, wie Anab. VI 5, 20 ἔνθα οὔτε πλοῖα ἔϲτι τὰ ἀπάξοντα οὔτε ϲῖτοϲ ᾧ θρεψόμεθα μένοντεϲ. die fassung 'auch nach negationen gebrauchen die Griechen den indicativ, während die lateinische sprache den conjunctiv anwendet' ist nicht ganz zutreffend. der indic. steht dem lateinischen conj. entsprechend überhaupt da, wo der relativsatz einen grund, eine folge, eine bedingung, eine wesentlich nähere bestimmung angibt, was z. t. nur durch die negation μή im relativsatze angedeutet ist.

Bei den vergleichenden adverbialsätzen § 328 muste des vom deutschen abweichenden gebrauchs von καί im relativsatze gedacht werden.

Bei der oratio obliqua endlich ist eine bessere fassung der regeln über die nebensätze erwünscht. denn was § 331, 4 als regel gegeben wird, wird in anm. 2 und unter 5 teilweise widerrufen oder beschränkt, ein verfahren, welches den schüler verwirren musz. es wäre vielleicht nach folgendem schema zu gruppieren:

A. verbum regens = haupttempus:

modi und tempora der directen rede bleiben.

B. verbum regens = nebentempus:

| I. indic. der histor. tempora, sowie mod. irreal. und potent. | II. indic. der haupttempora und conjunctiv |
|---|---|
| bleibt | kann bleiben oder wird häufig durch den opt. vertreten. |

Digitized by Google

Auch auf den oft ganz unvermittelten übergang aus der indirecten rede in die directe war hinzuweisen, wofür Anab. I 3, 14. 16. 20 naheliegende und schöne beispiele liefert.

So viel im einzelnen! im allgemeinen wird voranszusehen sein, dasz die Kühnerschen grammatiken in der concurrenz mit so vortrefflichen lehrbüchern neueren schlages einen schweren kampf haben werden, sich weitere gebiete zu erschlieszen; wenn sie aber darauf bedacht sind, nicht nur einzelne thatsächliche irrtümer zu berichtigen, sondern auch durch eine durchgreifendere umgestaltung gewisser teile der syntax sich dem heutigen standpunkt der wissenschaft mehr zu nähern und durch eine noch gröszere knappheit im ganzen und bei einzelnen regeln dem wahren bedürfnis der schule noch weiter entgegenzukommen, so können sie wohl hoffen, sich ihre vielen alten freunde zu erhalten.

Bremen. Ernst Bachof.

## 53.

Attische syntax. In schulmäszigeer fassung zusammengestellt von dr. K. Mayer, oberlehrer am gymnasium zu Cottbus. Bielefeld und Leipzig, verlag von Velhagen u. Klasing. 1882. 110 s. gr. 8.

Selbst der gewohnheitsmäszige laudator temporis acti wird zugestehen müssen, dasz auf dem gebiete der griechischen syntax noch vor nicht allzu langer zeit unsere schulbücher teils mit zu bunter, unsystematisch zusammengebrachter materie vollgepfropft waren, teils des guten überhaupt zu wenig boten und den suchenden im stiche lieszen. wissen wir doch von anstalten, welche die an ihnen eingeführten grammatiken, wie auch heute noch vielfach der fall ist, nur in der formenlehre benutzten, die syntax dagegen zu beschaffen zur aufgabe der fachlehrer machten. ref. selber kann davon aus seiner schülerzeit berichten: ein dictat, vor vielen jahren nach Karl Halms elementarbuch der griech. syntax ausgearbeitet und der secunda und prima mitgeteilt (worans auch die beispiele der extemporalien in einzelnen losen sätzen regelmäszig wiederkehrten), von generation zu generation durch abschreibekunst fortlebend, wurde abschnittweise in der classe verlesen, besprochen und im günstigsten falle ganz fehlerfrei neugeboren. dabei aber wurde, dank dem fesselnden geschick des in griechischer litteratur heimischen lehrers, eines mannes von wissenschaftlichem rufe, dasjenige erreicht, was die jüngste circularverfügung des preuszischen cultusministers vom 31 märz 1882 fordert, nemlich dasz die lectüre zur auffassung des gedankeninhalts und der kunstform führe, also der anfang derjenigen entwickelung gemacht werde, welche in ihrer vollendung als classische bildung bezeichnet wird. wenn nun heutzutage auszer vielen neuen vollständigen grammatiken sogar eine ziemlich grosze anzahl besonders erschienener griech. syntaxen existiert — von

Braune, Englmann, Haacke (in den materialien), Holzweissig, Lindner, Menge, J. Saupe-Frohwein, Seyffert-Bamberg, Tillmanns u. a. — so wolle man bedenken, dasz sie alle nur dem wohlempfundenen bedürfnisse ihre genesis verdanken, und wer deshalb gleich über eine überflutung mit lehrbüchern klagen möchte, der lasse sich gesagt sein, dasz ihn niemand hindert, zu ignorieren, was ihm nicht passt; und wenn vollends das ihm behördlich concedierte hilfsbuch ausreicht, so wolle er zufrieden sein. ref. war längere zeit in der glücklichen lage, nach der auch in der syntax unvergleichlichen grammatik von Curtius unterrichten zu dürfen, und hat dennoch syntaxnovitäten stets gern herbeigeholt und ausgenutzt. der besten und gangbarsten eine ist die in diesen jahrb. 1882 heft 1 von R. Dorschel angezeigte auf grund der vergleichenden sprachforschung kurz und übersichtlich gefaszte syntax von Holzweissig, in neuer auflage, Leipzig 1881, B. G. Teubner. sie auch entspricht am meisten der in den neuen preuszischen lehrplänen gestellten forderung: 'der syntaktische unterricht, welcher besonders in den letzten zwei jahrzehnten an manchen gymnasien eine in das speciellste gehende ausführung erhalten hat, ist auf die klare einsicht in die hauptgesetze und auf deren feste einprägung zu beschränken.' es musz nicht nur allem grammatischen wust ernstlich entgegengearbeitet, sondern auch, wovon leider mancher lehrer weit entfernt ist, bedacht werden, dasz man nicht philologen in erster linie heranzubilden und deshalb nicht, seiner neigung nachgebend, in specialia sich zu verlieren hat. der grammatik wird auch in jener durch klare, prägnante fassung ausgezeichneten musterverfügung ihr volles recht zugestanden, wenn es heiszt: 'eine behandlung der lectüre, welche die strenge in grammatischer und lexicalischer hinsicht verabsäumt, verleitet zur oberflächlichkeit überhaupt; eine behandlung, welche die erwerbung grammatischer und lexicalischer kenntnisse zur aufgabe der lectüre macht, verkennt einen wesentlichen grund, auf welchem die berechtigung des altclassischen gymnasialunterrichts beruht.'

Dieses allein richtige princip, der lectüre durch grammatik zu dienen, die grammatik also nur mittel zum zweck sein zu lassen, spricht auch K. Mayer in der vorrede seiner attischen syntax aus, welche zu einem gründlichen verständnisse des schulautorencanons durch fixierung der syntaktischen haupttypen unter vermeidung aller seltenheiten und absonderlichkeiten und unter benutzung nur des als sicher ergebenen der vergleichenden sprachforschung geleiten soll. nun in wirklichkeit ist der verf., wenigstens in der casuslehre, welche durch eine gewisse unnötige mannigfaltigkeit hinter der gefälligeren, 'schulmäsziger' gestalteten tempus- und moduslehre, schon seit 1880 als programm von Cottbus bekannt und geschätzt, zurückbleibt, oftmals über die von ihm selber gesteckte grenze hinausgegangen; freilich salviert er sich, wenn er ausdrücklich betont, dem lehrer überlasse er die auswahl

des stoffes, wie er anderseits manches (daher zuweilen kürze von regeln und ausgelassenes erklärlich) der mündlichen besprechung anheimgebe. gleich hier sei bemerkt, dasz wir den bescheidenen vorschlag des verf., seine regeln dürften in der von ihm gewählten form sich auch zum wörtlichen (sic!) auswendiglernen empfehlen, als gegner der abrichtungsmethode absolut nicht acceptieren können.* die vergleichung mit der lateinischen sprache, welche in den specifisch griechischen partien möglichst eingehend geführt ist und durch fetten druck die unterscheidenden merkmale dem auge des schülers näher legt, hätte auch sonst noch mehr berücksichtigt werden können, wenigstens andeutungsweise; denn man darf nicht zu weit gehen in der voraussetzung, dasz aus dem unterricht alles weniger schwierige fest sitzen geblieben ist. in der casuslehre will der verf. die in betracht kommenden verba und adjectiva, bei denen das fehlen zumeist der deutschen (bzw. auch der lateinischen) übersetzung als ein groszer übelstand gekennzeichnet werden musz, trotz der entschuldigung des verf., in annähernder vollständigkeit aufgeführt haben, und doch ist das streben danach schon ein fehler: es gibt hier gewissermaszen einen hergebrachten canon, der noch möglichst beschränkt werden musz. begegnet nun wirklich einmal in der lectüre die eine oder die andere auffällige casusrection, so hilft das lexikon, event. erst bei der lectüre in der classe der lehrer, aus. zu entlasten wäre daher das buch durch streichung von ausdrücken wie § 23 βλαcφημεῖν, δορυφορεῖν, ἐπιτροπεύειν, θωπεύειν, ἀλέξειν; § 35 cυγγνώμων, φειδωλός, εὐήνιος, ὑπεύθυνος, ὠνητός, ὤνιος, § 37 γλίχεcθαι (auch bei Holzweissig). § 27, 4 kann die angabe abweichender constructionen, etwa mit ausnahme der von αἰτεῖcθαι, ἀφαιρεῖcθαι, ἀποcτερεῖν und μιμνήcκειν in composit., fehlen, denn sie wirkt erfahrungsmäszig meist verwirrend.

Verwunderung erregt in einem buche von ausdrücklich schulmäsziger fassung § 21 vorbemerkung zur casuslehre, selbst als kleingedrucktes, was nemlich bei der ersten durchnahme auszulassen und erst später zu lernen ist, das zerfallen (sic!) der casus in logische und topische. wäre auch hier die übliche terminologie, casus recti und obliqui, beibehalten worden, nun so wäre es kein schade. so verkehrt dieselbe auch oft getroffen sein mag, so ist es doch das beste unter weglassung der widersinnigsten termini sie zu respectieren, so lange nichts anderes, wenigstens für die schule praktischeres substituiert werden kann, und das hat auch Mayer im anschlusz an Curtius, Holzweissig u. a. sonst zumeist gethan. man wird bei der manigfaltigkeit der gebrauchstypen z. b. der griechischen casus nicht etwa nach Hübschmann (casuslehre, München 1875) in einem schulbuche den accusativ in zwei groszen abteilungen des notwendigen und des freiwilligen accusativs abhandeln können. Mayer, um bei diesem beispiele zu bleiben, teilt den accusativ I als

* vergl. dagegen in der zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1882 s. 529 f. den interessanten aufsatz von Baumeister.

casus des objects, II als accusativus limitationis, wobei er den ausdruck accusativus relationis oder gar accusativus graecus, den so viel angefeindeten, vermeidet, und schlieszt daran III den adverbialen acc., IV den acc. der ausdehnung und V verweist er auf den absoluten acc.

Zu specielle schematisierung ist nicht allemal haltbar und empfehlenswert, wie z. b. § 60, 1—5, activum mit transitiver und intransitiver bedeutung, wobei καταλύειν und ἀναζευγνύναι vermiszt werden.

Vorzüge des buches sind die §§ 1—20 incl., ferner die tempus- und moduslehre und § 54—59 präpositionen, die beim Seyffert-Bamberg leider fehlen, gegen den u. a. auch § 89 consecutivsätze in kürzerer fassung, § 93 temporalsätze bei πρίν klarer und verständlicher sich ausnehmen. für die erweiterung der vier hergebrachten grundformen der conditionalsätze § 90 durch eine fünfte, iterativform, möchte ref. nicht stimmen.

Doch genug. nach beseitigung der hier gemachten ausstellungen möchte ref. das Mayersche buch, welches durch prächtigen druck und übersichtliche äuszere anordnung sich empfiehlt, den collegen warm ans herz legen, macht es doch auf den ersten blick schon den angenehmen eindruck, dasz es aus liebe zur wissenschaft und schulpraxis hervorgegangen ist.

Salzwedel. Franz Müller.

## 54.

Bilder zur geschichte der deutschen sprache. von Franz Linnig. Paderborn, Schöningh. 1881. X u. 490 s.

Es ist nicht zu leugnen, dasz die groszartigen fortschritte, welche die wissenschaft des 19n jahrhunderts auf allen gebieten erzielt hat, bei aller vertiefung des erkennens doch auch eine gewisse gefahr der verflachung mit sich bringen. will man sich auf dem laufenden erhalten, so musz man sich schriften auf schriften und immer neue werke durch die hände gehen lassen, und das bringt eine gewisse hast mit sich, die ein tieferes eindringen, ein kritisches sichten des wesentlichen vom unwesentlichen mindestens sehr schwer macht. ist es doch kaum möglich, im eignen fache mit allen verzweigungen der forschung vertraut zu bleiben! es ist daher ein bedürfnis gerade unsrer zeit, dasz von zeit zu zeit zusammenfassende darstellungen der gesicherten resultate, welche die einzelnen wissenschaften erreicht haben, gegeben werden. solche werke sind nicht nur den weiteren kreisen der gebildeten gesellschaft willkommen, sondern auch die fachgenossen werden sie dankbar begrüszen, wenn sie den anforderungen, die man an sie stellen musz, genügen.

Ganz besonders macht sich nun jenes bedürfnis auf dem gebiete der sprachforschung, speciell der germanistischen, geltend, denn das gröszere publicum und auch weite kreise der wissenschaftlich

gebildeten sehen sich durch die bedeutung, welche diese wissenschaft neuerdings gewonnen hat, überrascht, und wenn derselben so viele noch gleichgültig gegenüberstehen, so ist das vielleicht nicht zum geringsten teile die folge davon, dasz es bisher nicht möglich war, sich ohne groszen zeitverlust und mühe einen überblick über das gewonnene zu verschaffen.

Diesem mangel will das oben angeführte werk von Franz Linnig, provincialschulrat in Coblenz, abhelfen, indem es den versuch macht, in einem einzigen mäszigen werke das wissenswerte und interessanteste, was die sprachforschung für uns zu bieten hat, zu vereinigen und in zwangloser form, in lose aneinander gereihten bildern dem leser anzubieten.

Die aufgabe, die sich der verf. gestellt hat, ist nicht leicht und hat, wie oben schon angedeutet, nicht geringen anforderungen zu genügen. denn wenn irgendwo, so hat man hier die gründlichsten kenntnisse, die strengste gewissenhaftigkeit, das besonnenste urteil, die schärfste auffassung vom verfasser zu verlangen. nur darauf beruht ja der wert eines solchen werkes, dasz es zuverlässig ist und das wesentliche vom beiwerk, das gesicherte von der hypothese klar unterscheidet. nur nach diesen gesichtspunkten haben wir daher das werk, das, wie der verf. ausdrücklich erklärt, keinen anspruch darauf macht 'ein sprachwissenschaftliches im eigentlichen sinne zu sein, noch auch für eine frucht selbständiger forschung und eine schöpfung eigner gelehrsamkeit zu gelten' zu beurteilen.

Wir müssen gestehen, dasz ein flüchtiges durchblättern des buches nicht von vornherein einen günstigen eindruck macht; die fortlaufenden überschriften der einzelnen capitel geben eine so bunte reihe von bildern, dasz man nicht gleich den faden findet, der sie zusammenhält. aber man braucht nur mit der eingehenderen lectüre zu beginnen, um sofort die art des verf.s zu verstehen und ihm mit interesse zu folgen. dann findet man auch die aufgabe nach den oben gestellten anforderungen in befriedigender weise gelöst, und viele werden auch ihre freude an der wärme haben, mit der der verf. auf grund der sprachforschung den modernen materialismus, wie ihn eine einseitige richtung der naturforschung gezeigt hat, bekämpft. 'ebensowenig, wie bis jetzt für die entwickelung des menschen aus niederer form irgend ein stichhaltiger beweis erbracht worden ist, ebensowenig kann es gelingen, die sprache des menschen als eine mittels natürlicher, auch den tieren verliehener kräfte erzeugte erwerbung begreiflich zu machen.' auch die möglichkeit einer ursprünglichen spracheinheit kann heute nicht mehr bestritten werden. dies ist das facit, welches der verf. aus einer kritischen vergleichung der verschiedenen hypothesen über den ursprung der sprache zieht.

Mit dieser interessanten zusammenstellung beginnt das buch, dessen erste abteilung unter der überschrift 'die deutsche sprache in den verschiedenen phasen ihrer entwickelung' zunächst einen über-

blick über die vorgeschichte der deutschen sprache gibt (ursprung der sprache überhaupt, entstehung und bedeutung der wurzeln, entwickelung der sprache nach ihrem eintritt in die historische erscheinung, morphologische und genealogische gruppierung der sprachen, indogermanischer sprachstamm und endlich germanische grundsprache und ihre verzweigungen). hieran schlieszt sich s. 76—131 eine klare übersicht über die geschichte der hochdeutschen sprache, welche mit den die gegenwart bewegenden fragen der rechtschreibung usw. abschlieszt. ist hier die darstellung auch etwas sehr gedrängt und allgemein gehalten, so genügt sie doch, und wer eingehender unterrichtet sein will, findet die hauptsächlichsten quellen angegeben. doch sei bemerkt, dasz der verf. über die verbreitung und herschaft der höfischen sprache des mittelalters zu sicher urteilt. er selbst hält den eingenommenen standpunkt nicht fest, wenn er s. 87 sagt: 'die dialecte bestanden natürlich neben dieser litteratursprache ungeschwächt fort.' hauptkämpfer gegen die vom verf. acceptierte ansicht Lachmanns u. a. war Pfeiffer, dann Paul — und deren schriften hätten berücksichtigt werden sollen. 'die neuere germanistische philologie' aber dürfte den goldenen mittelweg zwischen den beiden einseitigen standpunkten gefunden haben. wenn Wolfram v. Eschenbach so zahlreich dialectische eigentümlichkeiten zeigt, so kann die herschaft des schwäbischen nicht so rigoros gewesen sein. eine spätere auflage des buches behandelt vielleicht das verhältnis des gothischen zum alt- und mittelhochdeutschen und der beiden letzteren unter sich überhaupt etwas präciser und mit genauerer berücksichtigung der litteratur. — Bei der frage der 'sprachlichen sünden der gegenwart' scheint verf. Andresens 'sprachgebrauch und sprachrichtigkeit im deutschen' noch nicht gekannt zu haben.

Die zweite abteilung 'blicke in die geschichte der sprachformen' ist eigentlich eine kurze historische grammatik in zusammenhängender darstellung. hier findet man zunächst dem capitel der lautlehre entsprechend eine einführung in die bedeutung der modernen lautphysiologie, woran sich alles auf den lautwandel bezügliche (lautverschiebung, assimilation, einflusz des wortaccents) anschlieszt. die folgenden capitel tragen die überschriften der bekannten teile einer grammatik. merkwürdiger weise fehlen hier beziehungen auf Weinholds mittelhochdeutsche grammatik und Pauls einschlägige schriften. ein druckfehler ist es wohl, wenn s. 194 'quellenforschungen' statt 'quellen und forschungen' citiert wird. es fehlt aber auch nicht an selbständiger bereicherung des grammatischen stoffes, wie das capitel 'geschichtliche entwickelung der anrede' zeigt.

Die dritte und letzte abteilung (s. 273—480) heiszt 'culturgeschichte in wortbildern'. an der hand des sprachbestandes der im ersten abschnitt charakterisierten perioden gibt der verf. einen blick in die cultur des arischen urvolks, der slavo-germanischen einheit und der germanischen urzeit. das äuszere wie das innere leben erfährt hier eine interessante, den besten autoritäten folgende be-

leuchtung. den hauptteil nimmt auch hier selbstverständlich die germanische urzeit ein. die namen der stämme, vorzüglich aber die ortsnamen, dann die personennamen, die mythologischen namen, jahres- und tageszeiten gewähren eine reiche ausbeute für die erkenntnis der allgemeinen lebensauffassung der urzeit nicht minder als das kriegerische, staatliche und sociale leben im einzelnen. — Wenn die nun folgenden capitel die pflanzen-, tier- und vogelnamen — die 'geflügelten worte' nennt sie der verf. nicht gerade glücklich — geziefer und ungeziefer auch zur culturgeschichte nur sehr mittelbare beziehung haben, so haben sie doch unter dem allgemeinen titel 'bilder zur geschichte der deutschen sprache' ihre volle berechtigung. den richtigen abschlusz aber gibt der verf. seinem werke durch die darstellung der einwirkung des christentums auf die hochdeutsche sprache, und die anwendung des bisherigen verfahrens auch auf die blüteperiode des rittertums. wenn auch hier ein mangel an präcision auffällt, so hängt das mit der oben charakterisierten behandlung der mittelhochdeutschen zeit überhaupt zusammen. vielleicht wäre das vermieden, wenn das wichtige werk von A. Schulz 'das höfische leben zur zeit der minnesänger' benutzt worden wäre. die beiden letzten abschnitte 'umdeutschung fremder wörter' und 'volksetymologie' geben einen genügenden begriff von dem, was unter diesen interessanten spracherscheinungen zu verstehen ist. ein register verzeichnet schlieszlich die besprochenen deutschen wörter.

Mit dieser nur auf das wichtigste beschränkten anzeige sei das gut ausgestattete und verhältnismäszig sehr billige buch bestens empfohlen. jeder sieht, dasz die gemachten ausstellungen nicht ins gewicht fallen. wir sind überzeugt, dasz der verf. sich nicht geirrt hat, wenn er mit 'dem tröstlichen gedanken' vom leser abschied nimmt: 'wer vieles bringt, bringt jedem etwas.'

Berlin. G. Böttioher.

---

## 55.

Musterstücke deutscher prosa. Ein lesebuch für die oberen classen höherer lehranstalten. Zusammengestellt von dr. R. Jonas, oberlehrer. Berlin, Gaertners verlag (Hermann Heyfelder). 1882. 225 s.

Es wird vielfach klage geführt, dasz die gymnasien die schüler nicht genug in die litteratur einführen. es heiszt, dasz der inhalt der griechischen und römischen schriftwerke über dem formenkram und der bloszen einübung der grammatik vernachlässigt werde, geschweige denn dasz es auf grund der lectüre zu einer kenntnis des entwickelungsganges käme, den der geist der alten genommen habe. auch die deutsche litteratur werde in ihren vorzüglichsten vertretern keineswegs den schülern so bekannt, dasz sie später vor geschmacksverirrungen bewahrt blieben. da es unter allen umständen, mögen

jene klagen berechtigt sein oder nicht, als hauptziel des deutschen unterrichtes gelten wird, das quellenstudium der deutschen litteratur zu fördern, d. h. zum verständnis der meisterwerke derselben in prosa und poesie anzuleiten, wozu wenigstens eine übersicht über die geschichte der litteratur erforderlich ist, so könnte es zweifelhaft erscheinen, ob ein lesebuch, das nicht litterarhistorisch sein will, nicht mehr als eine ablenkung von jenem ziel denn als eine förderung zur erreichung desselben angesehen werden wird. ein litterar-historisches lesebuch würde nun aber erst recht die lectüre der schriftsteller selbst zurücktreten lassen, indem es nur bruchstücke aus denselben böte oder höchstens ganze werke kleineren umfangs. wir glauben daher mit dem herausgeber vorliegenden lesebuches, dasz wenigstens den schülern ein solches buch litterarhistorischen inhalts nicht zu empfehlen ist. liegt nun einem lesebuche von der art, wie es hier erscheint, ein wirkliches bedürfnis zu grunde? einem lesebuche, das stoffe aus der alten und deutschen geschichte behandelt und ferner stücke enthält, die den gebieten der altclassischen litteratur, der natur, der nationalen litteratur und der psychologie angehören? prüfen wir diese frage einmal so, dasz wir die namen der schriftsteller zunächst aufzählen, die der herausgeber in sein lesebuch aufgenommen hat. es sind nach der reihenfolge der stücke die folgenden: F. Jacobs, Buchholz, Nägelsbach, L. Ranke, Schneidewin, K. Lehrs, H. Schmidt, L. Wiese, E. Curtius, C. Wachsmuth, Lübke, Schömann, Th. Mommsen, F. Gregorovius, Duller-Pierson, W. Giesebrecht, G. Freytag, L. Häusser, A. v. Humboldt, Oskar Peschel, H. Masius, Kutzen, Barthel, Gervinus, H. Grimm, K. Rosenkranz, W. v. Humboldt, R. v. Gottschall, G. Gerber, E. Palleske, Herder, J. Grimm, J. H. Deinhardt, Erdmann, L. George, Fortlage, Chr. Garve, Carus, Lazarus, L. Döderlein, C. Lemcke. die 52 lesestücke verteilen sich auf diese 41 verfasser. mit abrechnung etwa von Garve und Herder lauter namen von gutem klang, die der neueren und neuesten litteratur angehören. dasz die deutsche prosa, die von Lessing, Schiller und Goethe geschaffen ist, besonders in folge der erweiterung und bereicherung, die das öffentliche leben der nation inzwischen erfahren hat, im ganzen und groszen an beweglichkeit, schliff, schärfe und fülle im 19n jahrhundert hinter dem aufschwung, den sie unter der hand jener meister nahm, nicht zurückgeblieben ist, das dürfte wohl niemand in abrede stellen. sollte die schule sich diesen gewinn nicht zu ihrem nutzen aneignen dürfen? wir meinen, wenn irgendwo eine berührung der schulen mit dem leben, eine unmittelbare anknüpfung des lehrens und lernens an die gegenwart geboten ist, so ist das hier der fall; denn dem einflusz der noch lebenden muttersprache darf und kann sich niemand entziehen; es kommt also auch hier nur darauf an, diese von selber kommenden einwirkungen in die rechten bahnen zu leiten. und ebenso musz auf der höheren schule irgendwo eine vermittelung zwischen dem als geschichte so zu sagen erstarrten leben des

nationalen geistes und der gegenwärtigen zeit wenigstens annäherungsweise stattfinden, woraus sich ergibt, dasz auch von seiten des inhalts ein derartiges lesebuch nicht wohl entbehrt werden kann. es heiszt noch nicht einem überall verwerflichen bestreben, die schüler der oberen classen mit tagesmeinungen und zeitfragen zu beschäftigen, das wort reden, wenn die schüler mit der fassung einiger hauptbegriffe, wie sie unser zeitalter beherschen, bekannt gemacht werden, wenn sie erfahren sollen, wie sich die vergangenheit in dem lichte derjenigen forschung zeigt, die erst angestellt werden konnte, seitdem wir von einer kritik und einem material reden können, die früheren zeiten nicht zu gebote standen, und die wir das auszeichnende besitztum des 19n jahrhunderts nennen dürfen. auch läszt in der hand eines geschickten lehrers der in einem solchen lesebuche gebotene stoff sich noch immer so verwerten, dasz er aus dem rahmen der litteraturgeschichte nicht zu sehr heraustritt, und dasz somit dieser stoff der tieferen kenntnis der litteraturgeschichte dienstbar gemacht wird.

Dadurch nun, dasz sich die mehrzahl der historischen stücke des vorliegenden lesebuches gleichsam auf die höhe der gegenwärtigen wissenschaft stellt, und dasz auszerdem in anderen lesestücken gewisse grundbegriffe behandelt werden, deren feststellung aus der geistesarbeit unseres zeitalters hervorgegangen ist, unterscheidet sich unser lesebuch von andern seiner art und entnimmt eben daraus seine daseinsberechtigung. am ehesten möchte es sich in dieser beziehung noch vergleichen lassen mit dem deutschen lesebuch von R. H. Hiecke (dritte auflage von Wendt und Gandtner 1866). allein es unterscheidet sich von diesem durch einen geringeren umfang und durch die relative kürze der mitgeteilten stücke. durch beides dürfte die praktische brauchbarkeit erhöht werden; denn eine zu grosze auswahl würde doch schlieszlich wieder dem quellenstudium der litteratur abbruch zu thun verleiten, und dasz die stücke meistens nicht über die länge von aufsätzen, welche die schüler oberer classen zu verfertigen pflegen, gar sehr hinausgehen, dient gewisz dazu, die übersicht und die gründlichkeit der aneignung zu erleichtern.

Mit der auswahl der stücke bin ich im allgemeinen einverstanden, ganz, was die gebiete betrifft, aus denen die themata genommen sind, nicht so ganz in bezug auf die autoren und die erreichte abrundung der einzelnen aufsätze zu einem ganzen. so halte ich die aufnahme der beiden über Sophokles handelnden aufsätze für verfehlt. es scheint mir nicht unbedenklich, wenn primaner lesen, wie es in dem aufsatz von Schneidewin heiszt: 'der charakter des Sophokleischen Oedipus ist fleckenlos' usw. sollte diese auffassung die treffende sein, dann würde es pädagogisch richtiger sein, den könig Oedipus garnicht mit primanern zu lesen. und ebenso ist die geistreich andeutende und nirgend tiefer eingehende, im ganzen durchaus fragmentarisch gehaltene besprechnng der Sophokleischen tragödien von L. v. Ranke, bei aller achtung vor dem namen des ver-

fassers, durchaus nicht geeignet, primaner in das verständnis des Sophokles einzuführen. ich würde für diesen zweck die einleitung, die W. Jordan zu seiner übersetzung des königs Oedipus gegeben hat, aufgenommen haben: hier wird der nagel auf den kopf getroffen, wenn es doch gilt, gerade bei der behandlung der schicksalsidee das ethische mit dem ästhetischen in einklang zu setzen. auch den schluszaufsatz von C. Lemcke möchte ich in stilistischer wie in beziehung auf den inhalt nicht für würdig der ehre der aufnahme halten. — Dasz es dem herausgeber nicht überall gelungen ist, die einzelnen aufsätze so aus den betreffenden schriften herauszunehmen, dasz sie für abschlieszende und abgerundete ganze gelten können, zeigt der an sich treffliche und sehr passend ausgewählte aufsatz von L. Wiese 'über den sittlichen wert gegebener formen'. hier handelt über das eigentliche thema nur etwa der dritte teil des aufsatzes — das übrige ist einleitung. es versteht sich von selbst, dasz der verfasser dafür nicht verantwortlich gemacht werden kann. die worte 'ebenso wie vorher in demselben causalzusammenhange die seele als form bezeichnet wurde' (s. 218 in demselben stücke) deuten auf etwas früheres, was in dem aufsatze nicht vorkommt, wie er auf s. 215 ff. zur mitteilung kommt.

Doch diese und ähnliche ausstellungen sind teils subjectiver natur — und es wird sich darüber also streiten lassen — teils verschwinden sie hinter den vorzügen des buches, das wir deshalb hiermit angelegentlichst der beachtung der berufenen empfohlen haben möchten.

Meseritz. Arthur Jung.

## 56.

GOETHE IN WETZLAR. 1772. VIER MONATE AUS DES DICHTERS JUGENDLEBEN. VON WILH. HERBST. Gotha, Fr. Andr. Perthes. 1881. XII u. 216 s. gr. 8.

Etwas verwundert wohl mag der fremde zu Wetzlar an dem südlich vom dom sich hinziehenden freien platze die büste des alten Goethe aufgestellt sehen. in die zeit wo der junge Goethe, nominell am reichskammergericht als rechtspracticant beschäftigt, vier schöne sommermonate (mitte mai bis september) dort verlebte, führt uns der verfasser obiger schrift. selbst zu Wetzlar geboren und somit unter den unmittelbaren eindrücken der Goethe-Werther-traditionen aufgewachsen, entwirft er uns zunächst ein höchst anschauliches und lebendiges bild der alten reichsstadt, worin besonders hervortritt, welch reges leben und treiben das damalige reichskammergericht, daran denn auch Goethe den reichsprocess erlernen sollte, in den sonst so stillen ort brachte. gleich anmutend ist die schilderung der schönen landschaft, wie in den capiteln 'die familie Buff' und

'Goethe und Lotte' die des gemütlichen, bürgerlich einfachen hauses, worin der junge dichter sein ganzes glück fand. von einem so wohlbewanderten, dichterisch fühlenden führer geleitet, verstehen wir erst recht, wie eben in solcher idyllischen reizes vollen umgebung der berühmte Goethesche jugendroman sein hinreiszendes leben, seine ursprüngliche farbe und frische gewann. gibt es doch kaum in unserer ganzen litteratur eine zweite schrift, worin die den ganzen menschen erfassende und umwandelnde macht der liebe mit so heiszer leidenschaft, so wahr und ergreifend geschildert ist.

Von besonderem interesse wird wohl manchem leser der nachweis sein, dasz Goethes Lotte, die doch eben zur heldin der empfindsamkeit als modell gesessen, in wirklichkeit von aller weiblichen sentimentalität sehr weit entfernt war. sie erscheint vielmehr als ein durchaus frisches und munteres und dabei doch in ihrem häuslichen walten tüchtiges mädchen, das dem dichter später wohl manche charakteristische züge zu seinem Gretchen geliehen haben mag. bezeichnend für die unschuld jener dichterliebe ist übrigens auch, dasz es — wenigstens weisz Lottens stiller verlobter Kestner nicht weiter zu klagen — nur einmal zu einem von Lotte als treuer braut übel vermerkten kusse und in folge dessen 'einer kleinen brouillerie mit Lottchen' kam.

Beigegeben sind der interessanten schrift ein bild Kestners und eine silhouette Lottens mit der unterschrift: 'Lotte gute nacht, am 17 juli 1774.' Goethe hatte inzwischen den Werther vollendet, worin er, nach dichterart schaffend, die schöne wirklichkeit in dem schöneren zweiten leben der dichtung ausklingen liesz. er konnte somit das ihn ständig verfolgende andenken an 'die liebe Lotte', der er schon ein jahr vorher die trauringe hatte besorgen dürfen, nun allerdings abthun. jener den dichter einst so ganz erfüllenden 'glückseligkeit von vier monaten' hat nun die anziehende, vornehmlich aus Kestners tagebuchblättern manches neue schöpfende und die äuszeren anlässe wie die inneren motive des Werther gleich klar darlegende schrift ein neues schönes denkmal gesetzt.

Seit jenem kurzen, aber gewisz tiefbedeutsamen aufenthalte Goethes — le printemps de son génie nannte ein Franzose jene einzige episode — zählt Wetzlar zu den classischen stätten unserer litteratur. in edler pietät hat der verfasser das damit seiner vaterstadt zugefallene kapital an ruhm und ehre mit reichem zins gemehrt und aufs neue an ihr das schöne wort des dichters (Leonore im Tasso) bewahrheitet, dasz es vorteilhaft sei, den genius zu bewirten.

Die stätte, die ein guter mensch betrat,
ist eingeweiht; nach hundert jahren klingt
sein wort und seine that dem enkel wieder.

Andernach. Jos. Schlüter.

## 57.

GEOGRAPHISCHES VADEMECUM FÜR DEN HISTORISCHEN UNTERRICHT VORNEHMLICH AUF GYMNASIEN VON DR. CARL FRICK, LEHRER AM GYMNASIUM ZU HÖXTER. Leipzig, Teubner. 1881. 91 s. gr. 8.

Der leitende gedanke, welcher den verf. zur herausgabe des 'vademecums' veranlaszt hat, ist, wie jeder lehrer der geschichte am gymnasium zugeben wird, ein wohlberechtigter: 'es hat in erster linie den zweck dem «alten erbübel geographischer ignoranz» vornehmlich auf gymnasien entgegenzuwirken.' die bedürfnisfrage ist, soweit ref. dies beurteilen kann, eine unzweifelhafte; nur darum kann es sich, bei der besprechung der kleinen schrift, handeln, ob die ausführung dem wunsche entspricht.

Wenn der verf. in dem kurzen vorwort sagt: 'der schüler soll sich durch häufigen gebrauch des vademecums — natürlich bei voraussetzung systematischer kenntnisse — mechanisch die lage der historisch merkwürdigen örtlichkeiten einprägen. dadurch erwächst der nicht unwesentliche vorteil, dasz der eigentliche unterricht in der geographie bedeutend entlastet und auf die festigung des allgemein wissenswürdigen angewiesen wird' usw., so sind das ja sehr verständige auslassungen, die man, ohne der neuerdings mode gewordenen angst vor überbürdung der lieben jugend verfallen zu sein, doch dankbar begrüszen musz. die parenthese freilich erschwert dem recensenten das geschäft, da 'systematische kenntnisse' immerhin ein relativer begriff bleibt, hinter dem sich ein plus oder minus bergen kann.

Referent, der seit langen jahren historischen unterricht erteilt, will, obwohl er ausdrücklich seine freude über das erscheinen eines solchen schriftchens vorweg betont, im nachfolgenden doch eine reihe von ausstellungen machen, die darthun sollen, dasz das 'systematische' wissen der schüler vom verf. zu umfangreich gedacht ist, dasz also in einer neuen auflage des vademecums noch einige wesentliche zusätze nötig sein werden.

Indem wir der alphabetischen ordnung nachgehen, bescheiden wir uns gern zu gestehen, dasz wir vielleicht nicht alles wünschenswerte genannt und wohl auch einiges unnötige stehen gelassen haben werden.

Wir vermissen: Aarhuus, wichtiger sitz christlicher cultur zuerst unter Harald Blauzahn 948 und wieder seit 1065, wohl erwähnenswerter als Alba Fucentia; auch Alba longa, Albanus mons, Albanus lacus fallen, unseres erachtens, dem systematischen unterricht in der geographie zu. die Aemilia. — Airolo (Gotthardtunnel). — zu Alcazar ist in parenthese Alkassar zu wünschen. — Aleppo (Haleb), fürsten von. — Algarve, Algarbien ebenso nötig, wie Braganza. — Almeria. — Ancyra s. Angora. — bei Antwerpen fehlt die notiz über Chassés verteidigung. Aosta. — Bazeilles. — Birs Nimrod. — Brunnanburg

am Tweed, sieg Aethelstans 938. — Bull-Run 1861. — Chartres. — Circesium s. Karchemisch. — Fokzani, schlacht bei, 1788. — bei 'Gerstungen' 1074 musz es heiszen 'präliminar-friede', wie Arnold Schäfer schon vor fast 20 jahren nachgewiesen hat. — Gottorp, ebenso wichtig, wie s. 45 Lancaster. — Haleb s. Aleppo. — Himera. — unter 'Hoechst' ist der name 'Clerfayt' (st. Clerfait) zu schreiben. — Kloster-Zeven s. Zeven. — bei Konstanz die variante Kostnitz zu geben. — bei Langensalza steht 'sieg der Preuszen über die Hannoveraner', ein ausdruck, den ref., trotz eines ehrlichen preuszischen patriotismus, nicht billigen kann. höchstens könnte man sagen, wie Daniels lehrbuch 'schlacht zwischen Pr. und H.' — Luegenfeld, das. — Luxemburg. — Matschin. — Montmartre. — Mont-Saint-Jean. — Moshaisk u. Moskwa. Oczakow. — Privat (St.-). — Ptolemais ist nach Ptesia zu setzen; ebenso Ried nach Richelieu. — Richmond-Petersburg, 3. april 1865 von Grant und Sherman genommen. — zu 'Rütli' ist zu bemerken, dasz es kein 'felsenthal' ist. — Sidon. — für 'Trasimenus' ist bessere schreibung 'Trasumennus', was wenigstens angeführt sein sollte. — Vaucelles.

Und nun zum schlusz noch ein allgemeineres desiderium. das 'vademecum' kann, seiner ganzen anlage nach, nur von schülern der oberen classen oder höchstens noch von obertertia benutzt werden, wird aber besonders primanern bei ihren repetitionen zu empfehlen sein. wäre es dann doch nicht besser, wenn zu den namen der einzelnen 'örtlichkeiten' noch eine reihe von länder- und völkernamen hinzugethan würde, die erfahrungsmäszig sehr leicht vergessen werden? hauptsächlich denkt ref. an solche aus der geschichte des mittelalters, das überhaupt nicht genügend bedacht erscheint. daneben aber dürfte auch mancher name aus der alten und neueren geschichte berücksichtigung verdienen. als probesammlung bietet schreiber dieser zeilen dem herrn verf. eine anzahl von namen, die zwar wohl in jedem systematischen unterricht vorkommen, aber leicht sich, sozusagen, 'verkriechen', oder, wegen des öfteren ortswechsels der resp. völker, einer genaueren erläuterung in einem 'vademecum' bedürfen. ref. rechnet u. a. dahin: Abodriten oder Obotriten, Alamannen, Alanen, Angeln, Austrien (fränk. und langobard.), Avaren, Cantabrien, Cimbrien und Cimbern, Galatien, Herniker, Kirchenstaat (legationen), Markomannen, Neustrien, Sennonen, Teutonen, Vandalen, Goten (Ost- und West-), eine zahl, die, bei einer vergleichung mit den indices guter schulbücher, sich leicht und passend vermehren liesze.

Um nun aber den umfang und, was ja bei einem solchen büchlein auch nicht unwesentlich ist, den preis nicht übermäszig zu steigern, dürfte es sich empfehlen, von den namen aus der alten geographie manche zu streichen. ref. denkt dabei, abgesehen von einigen schon oben erwähnten, z. b. an Aegina, Agrigentum, Ambracia, Ammonsoase, Ancona, Antium, Ardea, Artemisium, Aulis,

Brundisium, Camarina, Capua, Clusium, Cremona, Croton, Cumae, Delos, Delphi, Drepanum, Eleusis, Eretria, Iolkos, Ithaca, Lamia, Larisa, Laurium, Lilybaeum, Megara, Ostia, Paros, Sestos, Ticinus: sämmtlich artikel, die entweder zu oft auf dem gymnasium berührt werden, um vergessen zu werden, oder in der fassung des 'vademecums' überflüssig erscheinen.

Wir schlieszen unsere besprechung der dankenswerten kleinen schrift mit dem wunsche, dasz eine baldige neue auflage manchem unserer desiderien erfüllung bringen möge, und in der erwartung, dasz der hr. verf. aus unserer besprechung entnehmen werde, mit welchem interesse wir seine schrift betrachtet haben.

Stargard in Pomm. Reinhold Dorschel.

---

## (10.)

## PERSONALNOTIZEN.

(Unter mithenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

**Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.**

Eckardt, dr., gymnasialdirector zu Lissa, erhielt den rothen adlerorden IV cl.

van Heugel, dr., oberlehrer am gymn. zu Emmerich, erhielt das prädicat 'professor'

Lange, dr., oberlehrer am Humboldts-gymn. zu Berlin, erhielt das prädicat 'professor'.

Quidde, dr., oberlehrer am gymn. zu Stargard i. P., erhielt das prädicat 'professor'.

Röhricht, oberlehrer am Humboldts-gymn. zu Berlin, erhielt das prädicat 'professor'.

Scholkmann, oberlehrer am Luisenstädtischen gymn. zu Berlin, erhielt das prädicat 'professor'.

Schumann, dr., oberlehrer am Askanischen gymn. zu Berlin, erhielt das prädicat 'professor'.

Sieroka, dr., ord. lehrer am gymn. zu Lyck, zum oberlehrer am gymn. zu Gumbinnen ernannt.

Thoms, prof. dr., gymnasialoberlehrer a. d. zu Greifswald, erhielt den rothen adlerorden IV cl.

Wiggert, dr., oberlehrer am gymn. zu Stargard i. P., erhielt das prädicat 'professor'.

**Gestorben:**

Bormann, prof. dr., director des pädagogiums U. L. F. und propst zu Magdeburg, starb 63 jahr alt am 12 mai.

Delitsch, dr. Otto, oberlehrer an der realschule erster ordnung zu Leipzig, aord. prof. der geographie an der univ. daselbst, starb am 19 sept., 60 jahr alt.

Hettner, dr. Herm., prof. director der antiken sammlung zu Dresden, geb. 21 märz 1821 zu Seyfersdorf in Schlesien, starb am 29 mai

Schöll, dr. Adolf, prof. oberbibliothekar, starb am 26 mai zu Weimar.

---

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

## (52.)
## DER GEBRAUCH DES SUBSTANTIVIERTEN INFINITIVS IM GRIECHISCHEN.

(schlusz.)

Präpositionen, eigentliche.

ἐκ τοῦ c. inf. 1) in der bedeutung aus: Xen. Cyr. 1, 4, 5. Anab. 2, 6, 27. Oec. 13, 6. de vect. 2, 4. de re eq. 7, 18. Dem. 9, 3. 44, 59. 61, 43. Isocr. 12, 151. Thuc. 1, 34, 3. 3, 14, 1. 3, 22, 1. Pl. Parm. 162[c]. 156[d]. 157[a]. Theaet. 162[e]. Symp. 197[c]. resp. 602[a]. leg. 625[a]. Phaedo 77[d]. bei den verben des schlieszens, erkennens usw. statt des dativs τεκμαίρεσθαι Xen. Mem. 4, 1, 2. εἰδέναι Dem. 19, 44. ἀποδεικνύναι Dem. 30, 39. δῆλον εἶναι Dem. 37, 27. γιγνώσκειν Dem. 45, 15 und 17. μανθάνειν Dem. 56, 33. δοκιμάζειν Isocr. 7, 53. ἐννοεῖν Phaedo 75[a]. für 'aus' tritt im deutschen 'von' oder 'mit' ein bei den verben des nutzens Isocr. 15, 69. Dem. 58, 63. Pl. resp. 345[e]. Hyperid. pro Eux. 24, 4. Dem. 27, 58 und 64. Thuc. 3, 40, 3. 5, 16, 1. 6, 17, 3. 'an' bei ἁρπᾶσθαι Dem. 9, 39. 2) unmittelbar nach: Dem. 19, 61. Lycurg. 59. Thuc. 7, 68, 3. 3) in folge davon dasz (nur von natürlicher nachwirkung) oder weil bei angabe von gründen, die in der sache selbst liegen, sich in natürlicher weise aus ihr ergeben, nie von der ursache; der Grieche wählt diese construction aus stilistischen gründen, wenn z. b. die bildung eines zwischensatzes mit ὅτι schwerfällig, die anwendung des participiums unmöglich wäre oder zu dunkelheit führte usw.: Xen. Anab. 2, 6, 9. Conv. 4, 57. resp. Ath. 3, 13. Dem. 3, 3 und 26. 4, 3. 6, 27. 8, 67. 10, 69. 14, 13. 15, 4. 18, 7 und 130 und 212. 19, 212 und 215. 20, 5. 21, 218. 22, 13 und 14. 23, 102 und 105. 24, 110. 61, 46 und 5. Isocr. 8, 30. Isae. 3, 75. 8, 29. Aesch. 1, 13. Lycurg. 35.

Thuc. 1, 122, 4. 2, 44, 3. 2, 53, 4. 6, 17, 3. 6, 38, 5. 6, 40, 3. Pl. Euthyd. 282[a]. Theat. 174[d]. resp. 603[c]. leg. 934[e]. Phaedo 83[d]. 89[d].

πρὸ τοῦ c. inf. vor, eher als tritt für πρίν c. inf., c. opt. und πρὶν ἄν c. conj. besonders in kurzen wendungen ein, schmiegt sich mit leichtigkeit dem satzgefüge an und erspart dem schriftsteller einen zwischensatz, den zu bilden der Grieche gern vermeidet. beispiele: Xen. Mem. 2, 1, 30. 2, 6, 6. 4, 4, 8. Dem. 12, 6. 18, 26 und 33 und 60 und 129. 19, 73 und 75 und 236 und 314. 21, 110 und 179. 23, 26 und 84. 24, 44. 25, 8. 32, 16. 54, 28. 60, 13. Aesch. 1, 128. Lycurg. 20, 99. Thuc. 3, 68, 1. 4, 59, 2. 5, 93. 5, 100. Pl. Theag. 121[b]. leg. 729[d]. Crito 48[d]. Phaedo 75[bcd]. 99[a].

ἀπὸ τοῦ c. inf. von, von her, davon, dasz: Dem. 36, 30. Aesch. 1, 9. Thuc. 1, 138, 2. 2, 63, 1. Pl. Phaedr. 265[c]. Gorg. 509[d]. Crat. 403[a]. 406[a]. 408[a]. 409[c]. 414[b]. 420[b]. 426[c]. Tim. 85[b]. resp. 363[a]. 582[bcd]. 612[d]. bei ἄρχειν Pl. rep. 549[a]. ἄρχεσθαι Xen. Hipp. 6, 5. bei verbis des erkennens statt ἐκ oder des dativs: γνωρίζειν Xen. Cyneg. 4, 4. γιγνώσκειν Dem. 19, 171. bei ὠφελεῖσθαι Pl. resp. 346[c].

ἀντὶ τοῦ c. inf. anstatt, anstatt dasz, dafür dasz. diese deutschen wendungen lassen sich im griechischen wiedergeben auch durch τοσοῦτον δέω . . ὥστε oder οὐχ ὅπως . . ἀλλά, aber ἀντὶ τοῦ c. inf. fügt sich gefälliger dem satze ein und ist deswegen viel häufiger im gebrauch als jene beiden umständlicheren ausdrucksweisen, welche den rahmen bilden für einen reicheren gedanken, während ἀντὶ τοῦ c. inf. meist nur kurze wendungen formt. beispiele: Xen. Hell. 3, 4, 6. 3, 4, 12. 2, 3, 34. Cyr. 3, 1, 18. 6, 4, 19. 6, 2, 19. 8, 8, 10. Mem. 1, 2, 64. 2, 6, 17. 3, 5, 16. Oec. 1, 8. 8, 9. 10, 12. Hiero 4, 5. 5, 1. Ages. 1, 11. 1, 16. 2, 16. Lac. resp. 2, 2. 2. 3. 2, 4. de re eq. 10, 2. Apol. 8. Dem. 9, 61. 17, 3. 17, 27. 18, 114 und 229 und 230. 19, 325 und 326 und 327. 20, 81. 21, 109 und 111. 23, 150. 24, 120. 34, 30. 35, 2 und 19. 36, 47. 37, 42. 42, 1. 42, 2. 47, 52 und 76. 49, 54. 54, 25. Isocr. 4, 116. 5, 53. 6, 95. 8, 77 und 92. 9, 3. 9, 68. Lysias 8, 18. 12, 52. 13, 14. Aesch. 2, 133. Dinarch. 2, 18. Andoc. 3, 30. Thuc. 1, 69, 5. 4, 62, 3. 6, 87, 5. 7, 28, 1. 7, 75, 7. Pl. Phil. 33[e]. Alc. II 147[d]. resp. 343[a]. und bei αἱρεῖσθαι wählen statt d. h. vorziehen Xen. Mem. 2, 1, 13. Conv. 4, 11. Dem. 18, 124.

εἰς τό c. inf. bedeutet 1) in, hinein, nach, bis zu (ort und zeit) bei den verben μεθιστάναι Xen. Hell. 4, 8, 27. καθιστάναι Hell. 2, 3, 48. Lac. resp. 4, 6. καθιστάσθαι Thuc. 3, 82, 8. ἀποδιδράσκειν Cyr. 1, 4, 5. ἀπάγειν Cyr. 6, 2, 29. καταστήσασθαι Cyr. 8, 1, 7. φέρειν führen Cyr. 8, 1, 42. ἐκβαίνειν Lac. resp. 3, 1. ἀφικνεῖσθαι de re eq. 7, 11. 10, 15. Pl. resp. 609[c]. ἰέναι de re eq. 11, 7. Thuc. 6, 80, 1. Pl. Phaedo 77[d]. διεστηκέναι Dem. 10, 4. ἥκειν Dem. 19, 94 und 196. ἀναβάλλεσθαι Dem. 33, 34. καταφυγή Dem. 54, 21. καταφεύγειν Pl. Phaedo 77[a]. εἰσπίπτειν Isocr. 15, 169. προσεληλυθέναι Dinarch. 1, 111. ἐπιδιδόναι zunehmen Thuc. 6, 60, 2. 8, 83, 2.

Pl. resp. 526 b. ἐπίδοϲιν ἔχειν leg 769 b. μεταβάλλειν Pl. Parm. 157 a. ἐμβάλλειν Theaet. 165 d. ἔρχεϲθαι Alc. I 109 a. πλεῖν Alc. I 126 a. ἐμπίπτειν Lach. 187 e. resp. 539 b. ἀπελαύνειν resp. 437 c. ἄγειν resp. 609 c. 618 e. leg. 735 c. Phaedr. 255 a. μετεκβαίνειν leg. 935 a. οἴχεϲθαι Dem. 18, 40. 2) zu, um zu (zweck). eine anzahl der hierher gehörigen ausdrücke können sowohl mit εἰϲ als auch mit πρὸϲ τό oder ἐπὶ τό construiert werden. εἰϲ, πρόϲ und ἐπί stehen bei ὁρμᾶν und zwar εἰϲ Xen. Anab. 1, 8, 25. Thuc. 1, 87, 2. παρορμᾶν Xen. Oec. 5, 7. ὁρμᾶϲθαι Cyr. 2, 3, 8. Thuc. 8, 40, 3. 8, 47, 2. πρόϲ Pl. Gorg. 502 b. resp. 581 a. ἐπί Xen. Mem. 2, 6, 28. 3, 7, 9. Pl. resp. 354 b. 466 c. παρόρμηϲιϲ εἰϲ Xen. Hipp. 1, 25. παραϲκευάζειν verbindet mit εἰϲ Dem. 31, 13, mit πρόϲ Xen. Cyr. 7, 5, 5. Pl. resp. 496 b. ἀπαράϲκευοϲ mit πρὸϲ τό Dem. 48, 23. Thuc. 2, 87, 5. παραϲκευή mit ἐπὶ τό Pl. Gorg. 510 e. 513 d. παρέχεϲθαι mit εἰϲ Dem. 18, 248, mit πρόϲ Dem. 61, 13. παρέχειν ἑαυτόν mit ἐπί Xen. Cyneg. 12, 15. ῥέπω mit εἰϲ Isocr. 15, 4. ῥοπή mit εἰϲ Isocr. 15, 279, mit πρόϲ Pl. leg. 920 b. ῥέπω mit ἐπί Isocr. 15, 4. προτρέπειν mit εἰϲ Dem. 18, 120. Pl. Prot. 348 c, mit πρόϲ Isocr. 15, 86. 3, 12. epist. 4, 10. Pl. Phaedo 89 a. τραπέϲθαι mit πρόϲ Dem. 10, 59. Xen. Mem. 2, 3, 18. Thuc. 1, 72, 1. Pl. Phaedo 66 d, mit ἐπί Xen. Hell. 4, 4, 12. 4, 5, 5. Mem. 3, 7, 9. Isae. 2, 6. Aesch. 1, 47 und 96. Pl. Euthyd. 303. Theaet. 173 a. leg. 885 d. χρήϲιμοϲ mit εἰϲ Pl. Prot. 326 b, mit πρόϲ Xen. Hipp. 4, 5. Thuc. 8, 76, 6. Pl. Pol. 274 d. Hipp. I 295 c, mit ἐπί Pl. Gorg. 580 b. Hipp. I 296 c. χρῆϲθαι mit εἰϲ Xen. Cyr. 8, 8, 9. Thuc. 1, 70, 6, mit πρόϲ Pl. Hipp. I 286 a, mit ἐπί Dem. 20, 150. προϲχρῆϲθαι nur mit εἰϲ Pl. Phaedo 79 c. καταχρῆϲθαι mit εἰϲ Dem. 19, 277, mit πρόϲ Pl. Phil. 51 a. mit zwei dieser präpositionen werden verbunden und zwar ἀγαθόϲ mit εἰϲ Xen. Cyr. 2, 1, 27. 8, 1, 3, mit πρόϲ Cyr. 2, 1, 29. 2, 4, 32. Pl. Alc. I 109 c. leg. 836 a. ἄγειν εἰϲ Pl. Phaedr. 255 a. resp. 609 c. 618 e. leg. 735 e. ἐπάγειν πρόϲ Isocr. 6, 58. ἀρκεῖν mit εἰϲ Xen. Cyr. 8, 2, 5, mit πρόϲ Anab. 2, 6, 20. δύναμιϲ mit εἰϲ Pl. Phaedr. 270 d. Pol. 289 a. Soph. 247 e, mit πρόϲ Pol. 272 b. leg. 657 b. εἶναί τι ἡμῖν τοῦτο mit πρόϲ Pl. Prot. 353 d. ἕν μέν ἐϲτιν εἰϲ Xen. Conv. 4, 57. ἐπιτήδειοϲ mit εἰϲ Xen. Mem. 2, 6, 37, mit πρόϲ Mem. 2, 1, 3. εὐφυήϲ mit εἰϲ Pl. leg. 728 d, mit πρόϲ Xen. Cyr. 1, 6, 32. de re eq. 1, 7. ἱκανόϲ mit εἰϲ Xen. Cyr. 1, 6, 19. Conv. 2, 5. Ages. 9, 3, mit πρόϲ Anab. 4, 3, 31. Pl. Euthyd. 280 e. resp. 361 b. ἱκανῶϲ ἔχω Lach. 190 c. κύριοϲ mit εἰϲ Dem. 26, 8, mit πρόϲ Pl. Theaet. 206 b. μηχανή mit εἰϲ Xen. Cyr. 6, 1, 20. Pl. leg. 679 e. μηχάνημα mit εἰϲ Xen. Lac. resp. 8, 5. μηχανᾶϲθαι mit πρόϲ Cyr. 8, 2, 26. Dem. 22, 35. νεώτεροϲ ὤν mit εἰϲ Thuc. 6, 12, 2, mit πρόϲ Pl. leg. 930 c. ϲυμπαιδεύειν mit εἰϲ Xen. Oec. 5, 13. παιδευόμενοϲ Mem. 2, 1, 2, mit πρόϲ Mem. 1, 2, 1. Isocr. 8, 63. Pl. leg. 751 d. παροξυντικόϲ mit εἰϲ Xen. Cyr. 2, 4, 29, mit πρόϲ Dem. 20, 105. παροξύνω mit πρόϲ Xen. Hell. 6, 4, 6. ϲυμπαροξύνειν mit εἰϲ Oec. 6, 10. πρόθυμοϲ mit εἰϲ Cyr. 1, 4, 22. προθυμία mit εἰϲ Thuc.

7, 70, 3. πρόθυμος mit πρός Pl. resp. 468[c]. προθύμως ἔχειν mit πρός Pl. Symp. 176[c]. προὔργου δρᾶν mit εἰς Pl. leg. 718[d] und προὔργου ποιεῖν mit εἰς leg. 907[c], mit πρός Xen. Hell. 7, 1, 10. Pl. Meno 84[b]. συμβάλλεσθαι mit εἰς Xen. Hell. 3, 5, 13. 7, 1, 35. Cyr. 1, 2, 8. 6, 1, 28. Thuc. 3, 45, 6, mit πρός Cyr. 2, 4, 21. Cyneg. 5, 27. Isocr. 7, 21. epist. 7, 2. συμφέρων nützlich mit εἰς Xen. Conv. 4, 59, mit πρός Cyr. 4, 2, 41. Mem. 3, 4, 7. συμφέρειν mit πρός Isocr. 5, 85. σύμφορος mit πρός Pl. leg. 766[e]. συνεργὸς mit εἰς Xen. Oec. 3, 10. συνεργάζεσθαι mit πρός Cyr. 7, 1, 33. φέρειν mit εἰς Xen. Cyr. 8, 1, 42, mit πρός Mem. 3, 4, 7. 4, 2, 31. φέρεσθαι mit πρός Conv. 1, 10. ὠφελεῖσθαι mit εἰς Cyr. 2, 1, 26. Thuc. 7, 63, 3. συνωφελεῖν mit εἰς Anab. 3, 2, 27. Oec. 2, 14. ὠφελία γίγνεται mit εἰς Thuc. 7, 69, 3. ὠφέλιμος mit πρός Xen. Mem. 2, 7, 7. ὠφελεῖσθαι mit πρός Cyneg. 5, 27. ὠφελεῖν mit πρός Isocr. 15, 266. Pl. Theag. 127[d]. ὄφελος mit πρός Charm. 175[b]. über διαφέρειν siehe weiter unten. καθιστάναι mit εἰς Xen. Lac. resp. 4, 6. καθίστασθαι mit ἐπί Anab. 6, 1, 22. καταφεύγω mit εἰς Pl. Phaedo 77[a], mit ἐπί Isocr. 12, 11. μεταβάλλω mit εἰς Pl. Parm. 157[a], mit ἐπὶ Parm. 156[c e]. μεταβολὴ ἐπὶ Parm. 162[e]. προπετής mit εἰς Xen. Hell. 6, 5, 24, mit ἐπί Hell. 2, 3, 15. nur mit εἰς werden verbunden ἀηδής Pl. Phaedr. 240[b]. αἰτίας τινὰς ἐπαιτιᾶσθαι Phaedo 98[b]. ἀναλίσκειν Dem. 4, 37. καταναλίσκειν Pl. Phaedo 72[d]. ἀνύσιμος Xen. Cyr. 1, 6, 22. ἀναγκάζω Thuc. 1, 23, 6. ἀρέσκει Xen. Mem. 3, 3, 10. ἀργός Thuc. 7, 67, 3. ἄσκησις Xen. Oec. 5, 1. ἀφορμή Dem. 2, 22. προσδεῖ Pl. resp. 507[d]. διάφορα Thuc. 1, 56, 1. δύνασθαι Pl. Pol. 259[c]. δύναμιν λαγχάνειν Pol. 289[a]. δύναμιν κεκτῆσθαι Soph. 247[e]. δύναμιν ἔχειν Phaedr. 270[d]. Thuc. 2, 48, 3. ἐθίζειν Xen. de re eq. 10, 15. ὑπτίους ἐλαύνειν Xen. Hipp. 3, 14. ἐπαίρειν Thuc. 4, 108, 3. ἐπιβουλεύεσθαι Dem. 22, 1. ἑτοίμως ἔχειν Dem. 18, 161. εὐβουλία ἐστίν Alc. I 126[a]. τίνα ἔχομεν ἡδονὴν εἰπεῖν Pl. leg. 649[d]. ἰσχυρός Xen. Lac. resp. 3, 4. καιρός ἐστι Anab. 6, 3, 14. κατέχειν Mem. 3, 6, 2. κράτιστος Pl. Phil. 67[b]. μέγα sc. ἐστί wichtig Xen. Hipp. 1, 24. μέγα τοῦτο γενέσθαι Xen. Hell. 7, 5, 6. ἐν τοῖς μεγίστοις εἶναι Cyr. 8, 1, 11. οὐκ ἔστι τοῦ εἶναι ἀνάγκη μετεῖναι ἐς τὸ μὴ εἶναι Pl. Parm. 162[b]. προκόπτειν Hell. 7, 1, 6. Hipp. 6, 5. μέγα προφέρειν Thuc. 1, 93, 3. συλλαμβάνειν Xen. Cyr. 1, 6, 25. σύμμαχος Cyr. 3, 2, 4. κατασκευάζειν Cyr. 8, 1, 43. συσκευάζεσθαι Hell. 5, 2, 28. ὑπάρχειν Dem. 60, 27. ὑπηρετεῖν Xen. Hell. 4, 4, 12. ὑπολαμβάνειν Xen. Hipp. 3, 14. φρενοῦν Mem. 2, 6, 1. βελτίονες φύονται Pl. resp. 424[a]. 3) in bezug auf φοβερὸς εἰς τὸ τολμᾶν Pl. leg. 649[d]. ῥᾷσται ἐς τὸ βλάπτεσθαι ungewöhnliche construction Thuc. 7, 67, 3 vgl. Classen. Thuc. 7, 63, 3 ist ἔς τε τὸ φοβερὸν τοῖς ὑπηκόοις καὶ τὸ μὴ ἀδικεῖσθαι zwar eine erläuterung von κατὰ τὸ ὠφελεῖσθαι, aber ἐς ist abhängig von ὠφελεῖσθαι und steht nicht der präposition κατά parallel noch mit ihr synonym. am meisten findet sich εἰς in dem sinne von in bezug auf bei διαφέρειν und zwar Xen. Hell. 3, 1, 10.

Cyr. 1, 1, 6. 1, 3, 2. Oec. 20, 16. 20, 19. Isocr. 5, 25, wozu noch kommt προέχειν εἰς τό c. inf. Xen. Hipp. 8, 25. Plato verbindet διαφέρειν nur mit πρὸς τό c. inf., desgleichen Isocrates mit ausnahme einer stelle, wo er ἐν hat.

Da es keinen grammatischen, bezüglich logischen unterschied im zweck geben kann, so kann man zwischen εἰς, πρός und ἐπὶ τὸ, insofern sie den zweck bezeichnen, auch keinen solchen unterschied machen; wenngleich sie sich von einander in ihren grundbedeutungen wohl unterscheiden. weil aber ferner eine grosze anzahl verben abwechselnd mit diesen präpositionen verbunden werden und sogar derselbe schriftsteller in ein und derselben schrift mit πρός, εἰς und ἐπὶ τό bei demselben verbum zur bezeichnung des zweckes wechselt, so darf man auch nicht als allgemeinen grundsatz aufstellen, dasz die wahl der präposition sich nach den verben richtet. es ist daher die frage ob εἰς, πρὸς oder ἐπὶ τὸ zur bezeichnung des zweckes zu wählen sei, nach der eigentümlichkeit des schriftstellers zu entscheiden, und wir sehen, dasz Xenophon eine entschiedene vorliebe für εἰς hat; denn er wendet diese präposition 49 mal zur bezeichnung des zweckes an, Demosthenes 11 mal, zweimal Isocrates, 13 mal Thucydides und 22 mal Plato, also haben diese vier schriftsteller zusammen es nicht so oft wie Xenophon allein.

ἐν τῷ c. inf. bedeutet 'in' 1) auf die frage wo? und findet sich mit dem subst. inf. verbunden Xen. Cyr. 1, 4, 5. 1, 6, 34. 2, 1, 25. Anab. 5, 6, 32. Mem. 3, 12, 6. Oec. 17, 7. Hiero 1, 6. 2, 15. Hipp. 1, 24. Dem. 3, 21. 10, 6. 14, 8. 18, 218. 20, 2. 23, 188. 24, 146. 47, 43. 54, 42. Isocr. 1, 43. 4, 45. 7, 23. 7, 30. 8, 122. 9, 41. Dinarch. 1, 5. Antiph. 1, 8. 5, 73. Andoc. 3, 18. Thuc. 2, 43, 1. 6, 38, 2. Pl. Theaet. 182 d. Gorg. 494 b. 499 d. Crat. 426 d. Hipp. I 298 e. Anterast. 133 e. Alc. I 108 b d. 109 a. Charm. 160 a. Lach. 192 a. resp. 604 c. leg. 842 b. 2) auf die frage wann? 'in' oder 'während' und ist belegt durch: Xen. Hell. 1, 6, 4. Cyr. 3, 3, 9. Anab. 3, 3, 12. resp. Ath. 1, 3. Dem. 8, 63. 18, 45. 21, 195. 23, 35 und 216. Isocr. 1, 46. Lysias 26, 9. Isae. 1, 47. Aesch. 3, 85. Thuc. 2, 43, 5. 4, 18, 4. 6, 89, 3. Pl. Theaet. 167 e. Gorg. 474 d. 483 a. 490 c. Tim. 19 c. Hipp. II 373 d. Phil. 28 c. 35 d. resp. 333 e. 346 a. 551 e. 601 e. leg. 881 b. Phaedo 65 c e. während kann auch noch durch das participium ausgedrückt werden, zuweilen mit μεταξύ, welches eine störung, unterbrechung, oder mit ἅμα, welches eine begleitung bedeutet. da aber das participium sich immer an ein substantivum, daher auch an eine person anschlieszen musz, so tritt, wo diese fehlt oder nicht bezeichnet werden soll, die structur mit ἐν τῷ c. inf. ein. der infinitiv hält dabei den begriff allgemeiner als ein entsprechendes substantivum z. b. ἐν τῷ θεῖν τάχος ἀγαθόν Pl. Hipp. II 373 d bedeutet etwas ganz anderes als ἐν τῷ δρόμῳ oder τρέχοντι.

σὺν τῷ c. inf. kommt nur einmal vor Dem. 8, 65 und zwar in sonderbarer stellung. während σύν bei Homer häufig, μετά τινος aber selten ist, kehrt sich das verhältnis auszer bei Xenophon bei

den meisten attischen prosaikern fast um, eine beobachtung, die sich also glänzend bei der construction des subst. inf. bewährt.

διὰ τοῦ c. inf. durch vom raum, zeit und mittel: Xen. Cyr. 2, 2, 4. Anab. 2, 6, 22. Mem. 1, 2, 10. Dem. 20, 123. 23, 8 und 88 und 126 und 156 und 192. 45, 30. 47, 75. Isocr. 7, 23. Phaedo 79 c. Gorg. 497 b. leg. 737 a.

διὰ τό c. inf. bedeutet deswegen weil. während ἐκ τοῦ c. inf. nur bei angabe des grundes, nie bei der der ursache gebraucht wird, steht διὰ τό c. inf. bei beiden, bezeichnet aber nicht den aus den umständen in natürlicher weise, unmittelbar und von selbst sich ergebenden grund, sondern den grund, der durch nachdenken vermittelt wird. diese ausdrucksweise ist im griechischen viel häufiger als jede andere verbindung mit dem subst. inf. und braucht wohl kaum mit beispielen belegt zu werden. Xenophon hat διὰ τό c. inf. 162 mal, Demosthenes 51 mal, Isocrates 27 mal, Lysias 7 mal, Aeschines 5 mal, Hyperides 2 mal, Lycurg 1 mal, Antiphon 5 mal, Andocides 4 mal, Thucydides 62 mal und Plato 132 mal. es gebraucht die construction Xenophon unverhältnismäszig häufiger als irgend einer der anderen, und doch ist die anwendung von ὅτι auch selbst bei ihm häufiger als die verbindung von διά mit dem subst. inf. in der Anabasis z. b. findet sich ὅτι in dem sinne von weil 24 mal und nur in 15 stellen steht διὰ τό.

κατὰ τό c. inf. in bezug auf: Thuc. 2, 89, 5. 2, 97, 4. 7, 63, 3. Pl. Hipparch. 230 b. Parm. 155 b. Meno 78 b. Theaet. 188 c. Crat. 409 a. Phil. 12 c. resp. 341 d. leg. 710 e.

ὑπὲρ τοῦ c. inf. zu gunsten, für, dafür dasz findet sich belegt durch Xen. Hiero 4, 3. Dem. 4, 43. 8, 44. 5, 8. 8, 45. 10, 15 und 17. 11, 22. 15, 10. 16, 22. 18, 201 und 204 und 205 und 266. 19, 93 und 215 und 279. 20, 12 und 124. 21, 177. 22, 4 und 53. 23, 1 und 114 und 125 und 166 und 193 und 200. 24, 16. 26, 13 und 23. 29, 11 und 35 und 56. 30, 30. 34, 42. 37, 45. 45, 11 und 27 und 54. 54, 40. Isocr. 16, 9. 4, 110. 5, 135. 6, 7 und 55 und 91 u. 94. 7, 64. 12, 68. 12, 80. 15, 124 u. 160. epist. 8, 2. Aesch. 1, 170. 2, 43. 3, 1 und 114 und 91 und 221. Dinarch. 1, 21. 3, 11.

μετὰ τό c. inf. nach, nachdem ist belegt durch Dem. 30, 26, nächst durch Pl. Gorg. 527 e.

μετὰ τοῦ c. inf. 1) mit findet sich bei Thuc. 1, 6, 5. Dem. 24, 76 und 110. 38, 26. 51, 15, woraus sich entwickelt 2) auszerdem dasz bei Dem. 5, 5. 13, 2. Thuc. 2, 43, 5. 6, 65, 1. Pl. Phaedr. 255 b. leg. 840 c. für diese wendung sagt der Grieche auch, wiewohl seltener, ἔξω, πλὴν τοῦ c. inf. und etwas häufiger χωρὶς τοῦ c. inf., viel häufiger aber πρὸς τῷ c. inf., welches nur Thucydides nicht gebraucht.

πρὸς τό c. inf. bedeutet erstens zu, hin (räumlich), bei den ausdrücken ἀντιτάττεσθαι πρός entgegen Thuc. 2, 87, 5. ἀνίημι Pl. Parm. 162 a. βλέπειν Symp. 181 b. resp. 345 c. leg. 693 e. γίγνεσθαι gelangen resp. 604 d. ἐπαγωγός Xen. Oec. 13, 9. ἐπάγειν Isocr. 6,

58. ἐπιδιδόναι ἑαυτόν sich hergeben Pl. Phil. 19 c. μίγνυσθαι Soph. 260 a. ὁρμᾶν Gorg. 502 b. ὁρμᾶσθαι resp. 581 a. προτρέπειν Isocr. 3, 12. 15, 86. med. ep. 4, 10. Pl. Phaedo 89 a. προσλαβέσθαι Pl. resp. 556 e. ῥοπὴν ἔχειν leg. 920 b. σκοπεῖν Xen. Cyr. 1, 6, 8. Pl. resp. 376 d. συμβάλλεσθαι Xen. Cyr. 2, 4, 21. Cyneg. 5, 27. Isocr. 7, 21. ep. 7, 2. συνεπισπᾶσθαι Pl. Soph. 236 d. τραπέσθαι Xen. Mem. 2, 3, 18. Dem. 10, 59. Thuc. 1, 72, 1. Pl. Phaedo 66 d. παρατετάχθαι Prot. 333 d. κατὰ ταὐτὰ θετέον Soph. 258 a. τείνειν resp. 526 d. ἐκφέρεσθαι Xen. Cyr. 1, 6, 34. φέρεσθαι Conv. 1, 10. τὰ φέροντα Mem. 3, 4, 7. 4, 2, 31. ἀποκρίνεσθαι Antiph. 4 δ 8. zweitens bezeichnet es den zweck und schlieszt sich bald enger bald loser an einen regierenden ausdruck: εὐφυής Xen. Cyr. 1, 6, 32. Isocr. 5, 81. ἀγαθόν Xen. Cyr. 2, 1, 29. Pl. leg. 836 a. ἀγύμναστος leg. 816 a. ἀμφισβητεῖσθαι resp. 581 e. ἀπαράσκευος Dem. 48, 33. ἀπεργαστικός Pl. resp. 527 b. ἄριστος Xen. Cyr. 2, 4, 22. ἀρκεῖ Xen. Anab. 2, 6, 20. ἀσινέστερος Pl. leg. 649 d. ἀσφαλής Thuc. 2, 11, 5. αὐτάρκης Pl. resp. 387 d. ἀφιέναι resp. 472 b. ἄχρηστος Dem. 53, 4. βέλτιον Pl. Alc. I 109 c. βλαβερός resp. 559 c. γνώμην ἔχειν Thuc. 5, 73, 3. γεγυμνάσθαι Pl. leg. 626 b. δεῖ Phaedo 108 e. δεινός Isocr. 9, 20. διακεῖσθαι c. adv. ἀπονεονημένως Isocr. 6, 75. φιλοτίμως 15, 275. ἀπλήστως 12, 262. διατείνεσθαι Xen. Mem. 3, 7, 9. διαφέρειν Dem. 61, 42. Isocr. 3, 17. 15, 119 und 207. Pl. Meno 72 e. 73 a. resp. 398 d. leg. 747 d. 781 b. Phaedo 95 d. δριμύς resp. 458 d. δύναμις πάρεστι Pol. 272 b. δύναμεν ἔχειν leg. 657 b. εἶναί τι τοῦτο Prot. 353 b. οὐδὲν εἶναι Symp. 220 a. πλέον μοι ἔσται Alc. I 106 a. ταῖς δὲ ὀρχηστρίδες ἂν εἶεν leg. 813 b. ῥώμην ἐμβάλλειν Xen. Hell. 3, 4, 19. Ages. 1, 28. ἐνδεῖ Euthyd. 280 e. ἐνδεής Symp. 195 d. τοὺς λογισμοὺς ἐξετάζειν Dem. 6, 7. ἐξουσίαν διδόναι Pl. Symp. 182 e. ἐπιεικής Apol. 22 a. ἐπιστήμων Xen. Cyr. 3, 3, 9. ἐπιτείχισμα Dem. 15, 12. ἐπιτήδειος Xen. Mem. 2, 1, 3. ἐπιτετηδευμένος Cyr. 1, 6, 40. ἑτοιμότης ὑπάρχει Dem. 54, 36. εὐπειθής Pl. leg. 989 b. εὐπορώτερον ποιεῖν Isocr. 13, 15. εὔπορος Xen. Oec. 12, 16. εὕρημα καλόν Xen. Ag. 10, 2. λόγον εὑρίσκειν Dem. 20, 125. εὐφυής Xen. Cyr. 1, 6, 32. de re eq. 1, 7. ἔχειν sich verhalten, befinden, sein c. adv. ἀθύμως Xen. Hell. 6, 4, 15. ἀμελῶς Oec. 2, 7. διαφερόντως Pl. Meno 99 b. ἑτοίμως Dem. 9, 36. εὖ Xen. Cyr. 3, 3, 9. Pl. resp. 415 d. ἱκανῶς Lach. 190 c. μετρίως Xen. Oec. 12, 16. προθύμως Pl. Symp. 176 c. πῶς Symp. 176 b. 174 a. Dem. 44, 58. ὡς Dem. 25, 1. φιλονείκως Pl. Gorg. 505 e. φιλοτίμως Xen. Cyr. 1, 6, 26. εὔψυχος Thuc. 2, 11, 5. ἡλικίαν λαβεῖν Isocr. 10, 39. ἱκανός Pl. Euthyd. 280 e. resp. 361 b. κάκιόν ἐστι Xen. Oec. 7, 25. καλός nützlich zu etwas Pl. Euthyd. 304. Xen. Mem. 3, 8, 4. καρτερός Pl. Theaet. 169 b. Phaedo 77 a. καταδεέστερος Isocr. 5, 18. κοινωνὸς ἀμείνων Pl. resp. 333 b. κύριος Theaet. 206 b. μαλακός Xen. Mem. 1, 2, 2. τὸ μέγιστον ἔχειν das wichtigste Pl. resp. 416 c. μεταχειρισθῆναι Phaedr. 277 c. μηχανᾶσθαι Xen. Cyr. 8, 2, 26. Dem. 22, 35. νοεῖν Pl. Prot. 328 b. νεώτερος Pl. leg. 930 c. ὅμοιος Crat.

Digitized by Google

434[d]. ὡπλιςμένοι ἱκανῶς Xen. Anab. 4, 3, 31. καλὸν ὄργανον Pl. Crat. 426[d]. ὄφελός ἐςτι Charm. 175[b]. παιδεύειν Xen. Mem. 1, 2, 1. Isocr. 8, 63. ἄλλη παιδεία ποιεῖ Pl. resp. 456[c]. αὐτάρκη παρέχεςθαι Dem. 61, 13. παραςκευάζεςθαι Xen. Cyr. 7, 5, 5. Pl. resp. 496[b]. παροξύνειν Xen. Hell. 6, 4, 6. παροξυντικός Dem. 20, 105. πόρους ἔχειν Xen. Anab. 2, 5, 20. περαίνειν Hell. 4, 8, 6. πεποιημένος Mem. 2, 3, 18. κάλλιςτα πέπρακται Dem. 5, 21. προέχειν Dem. 1, 4. προκαλεῖςθαι Pl. Symp. 217[c]. τοςοῦτον προλαβεῖν Isocr. 15, 156. προςόδους ἔχειν Xen. Oec. 1, 21. προὔργου ποιεῖν Xen. Hell. 7, 1, 10. Pl. Meno 84[b]. πρόφαςις γίγνεται Dem. 48, 21. ςημεῖον γίγνεται Lysias 4, 12. ςκοτωδέςτερος φανήςεται Pl. resp. 479[c]. ςυμμεταίτιος Tim. 46[c]. ςυμμετρία Tim. 66[d]. ςυμφέρειν Dem. 24, 192. Isocr. 5, 85. τὰ ςυμφέροντα Xen. Mem. 3, 4, 7. ςύμφορος Xen. Cyr. 4, 2, 41. Pl. leg. 766[e]. ςυναγωνίζεςθαι Dem. 18, 20. ςυνεργάζεςθαι Xen. Cyr. 7, 1, 33. ςφοδρός Cyr. 2, 2, 25. τεῖχός ἐςτι Dem. 21, 138. τρέφειν Pl. leg. 717[c]. Xen. Cyr. 2, 1, 28. τὸ πρὸς τὸ ἀρέςκειν ὑπεριδεῖν Xen. Ages. 8, 4. φανότερα φανήςεται Pl. resp. 479[c]. φιλονεικεῖν resp. 338[a]. τοςοῦτον φρονεῖν Hipp. II 371[a]. φυλακικός resp. 546[d]. φυλάττεςθαι Thuc. 7, 69, 2. ῥᾳςτώνη τε καὶ χαλεπότης Critias 107[c]. (ῥᾴδιος) χαλεπός leg. 839[c]. χρηματιςτικός resp. 581[d]. χρήςιμος Xen. Hipp. 4, 5. Thuc. 8, 76, 6. Pl. Pol. 274[d]. Hipp. I 295[c]. χρῆςθαι Hipp. I 286[a]. καταχρῆςθαι Phil. 51[a]. ὠφελεῖν Isocr. 15, 266. Pl. Theag. 127[d]. ὠφελεῖςθαι Xen. Cyneg. 5, 27. ὠφέλιμος Mem. 2, 7, 7. von den angeführten ausdrücken werden ἀγαθόν, ἄγω, ἀρκεῖ, δύναμις, ἐμβάλλω, ἔν ἐςτιν, εὐφυής, ἱκανός, κύριος, μέγας, μηχάνημα, νέος, ὁρμᾶςθαι, παιδεύω παραςκευάζω, παρέχομαι, παροξυντικός, πρόθυμος, προτρέπεςθαι, προὔργου ποιῶ, ῥοπή, ςυμβάλλομαι, ςυμφέρων, φέρειν, χρῆςθαι, χρήςιμος, καταχρῆςθαι, ὠφελεῖςθαι auch mit εἰς verbunden, παραςκευάζω, παρέχομαι, ὁρμᾶν, προτρέπεςθαι, χρῆςθαι und χρήςιμος auch mit ἐπὶ τό c. inf. während es besonders dem Xenophon eigentümlich ist den zweck mit εἰς τό c. inf. auszudrücken, ist derselbe gebrauch bei πρός allen schriftstellern, auch Xenophon, gleichmässig gemein und besonders das mit adverbien verbundene intransitive ἔχειν wird mit ausnahme der einzigen stelle Dem. 18, 161 εἰς ἔχθραν καὶ τὸ προςκρούειν ἀλλήλους ἑτοίμως ἔχοντες nur mit πρός c. acc. construiert. meistens schlieszt sich letztere präposition einem verbum, adjectivum oder einem mit εἶναι verbundenen substantivum an, in welchen eine richtung auf den zweck und die sinnliche oder geistige bewegung schon liegt, zuweilen aber nur bei νοεῖν Pl. Prot. 328[b] und gar in der stelle Pl. resp. 456[c] οὐκοῦν πρός γε τὸ φυλακικὴν γυναῖκα γενέςθαι οὐκ ἄλλη μὲν ἡμῖν ἄνδρας ποιήςει παιδεία, ἄλλη δὲ γυναῖκας ist der anschlusz ganz lose. drittens bedeutet πρὸς τὸ c. inf. zuweilen 'in bezug, im verhältnis zu, im vergleich womit' und wird belegt durch Isocr. 12, 10. Pl. Phaedo 117[b]. Theaet. 180[a], wohin man auch die eben citierte stelle Pl. resp. 456[c] rechnen kann, ferner Dem. 51, 17. Thuc. 8, 41, 1.

πρὸς τῷ c. inf. bedeutet auszer, auszerdem dasz (vergleiche μετὰ τοῦ c. inf.) und ist belegt durch Xen. Cyr. 3, 3, 10. Hipp. 4, 9. de vect. 2, 4. Dem. 9, 32. 18, 22. 18, 176. 19, 127. 19, 229. 20, 164. 23, 202. 25, 54. 25, 55. 27, 28. 56, 4. Isocr. 3, 47. 13, 17. 15, 321. Lysias 31, 5. Aesch. 2, 201. Dinarch. 1, 68. Pl. Prot. 333ᵃ. Phaedr. 252ᵃ. 270ᵃ. Parm. 149ᵉ. Euthyd. 305. Theaet. 193ᵈ. Soph. 245ᵈ. Phil. 12ᵉ. 48ᵈ. resp. 337ᵈ. 408ᵈ. 463ᵃ. leg. 764ᵃ. 773ᶜ. 790ᵃ. 871ᵈ. 909ᵃ. 914ᶜ. 917ᵈ. 945ᵃ. 954ᵉ. Phaedo 106ᶜ.

περὶ τό c. inf. bedeutet in betreff bei adjectiven und verben und ist belegt durch Xen. de re eq. 5, 1 bei δύσκολος. Pl. resp. 405ᵇ und Isocr. epist. 4, 2 bei δεινὸς ὤν. resp. 537ᵉ bei κακός. Pl. Symp. 207ᵇ bei ἐρωτικῶς διακεῖσθαι. Isocr. 3, 12. Pl. Crat. 411ᵈ und Pol. 289ᶜ bei εἶναι und γίγνεσθαι im sinne von beschäftigt sein. Isocr. 12, 229 bei γεγυμνασμένος. bei Isocr. 12, 188. 15, 123 und Pl. Phaedo 114ᵉ bei σπουδάζειν. Isocr. 4, 50 bei τοσοῦτον ἀπολείπειν. auffällig ist die verbindung von μέγα φρονεῖν περὶ τό c. inf. bei Aesch. 2, 125.

περὶ τοῦ c. inf. steht nur im übertragenen sinne 'über, in betreff' bei den verben des redens, urteilens, untersuchens, streitens, bei λέγειν Xen. Cyr. 6, 1, 8. Dem. 23, 193. 45, 11. Aesch. 1, 149. Pl. Gorg. 475ᶜ. Phaedr. 277ᶜ. Symp. 176ᶜ. λόγος Dem. 3, 1. 19, 81. Thuc. 4, 63, 2. 1, 37, 1. 8, 52. Pl. Parm. 136ᵇ. resp. 352ᵈ. μακρηγορεῖν Thuc. 4, 59, 2. διελθεῖν Thuc. 4, 62, 2. διεξιέναι Dem. 20, 163. εἰπεῖν Dem. 20, 109. Lysias 10, 12. συνειπεῖν Xen. Cyr. 8, 3, 5. ἀντιλέγειν Dem. 22, 28. ἀμφισβήτησις Isae. 9, 10. ἐρέσθαι Pl. Pol. 271ᵈ. αἰτίας λέγειν Phaedo 98ᵈ. αἰτίαν ἐπιφέρειν Isae. 7, 3. διδάσκειν Xen. Cyr. 1, 6, 13. δηλοῦν Oec. 12, 17. ἐπιδεικνύναι Dem. 29, 46. Isocr. 15, 101. ἀποδεικνύναι Isae. 10, 15. σκοπεῖν Dem. 20, 25. 36, 23. Pl. Lach. 185ᵉ. ἐξετάζειν Dem. 23, 21. ἐπισκέψασθαι Pl. Crat. 424ᵃ. βάσανος Dem. 30, 27. 30, 36. ψεύδεσθαι Lysias 3, 25. ἐξαπατᾶν Thuc. 5, 46, 1. δοξάζειν Pl. Phil. 44ᵃ. πῶς ἔχεις δόξης resp. 456ᵈ. πιστεύειν Isae. 4, 15. γιγνώσκειν Thuc. 2, 22, 1. γνώμην ἔχειν Thuc. 2, 55, 2. προκαλεῖσθαι Dem. 32, 19. ἀπαγγέλλειν Dem. 20, 105. συμβουλεύειν Xen. Hell. 1, 6, 5. Cyr. 5, 5, 47. Isocr. 6, 3. βουλεύεσθαι Lysias 31, 32. ἐνδέχεσθαι etwa λόγος zu ergänzen Thuc. 7, 49, 2. ἐπιμέλειαν ποιεῖσθαι Thuc. 7, 56. πάσσοφον εἶναι Pl. Theaet. 149ᵈ. τρόπος Prot. 354ᵈ. τὰ αὑτοῦ πράττειν resp. 443ᵇ. νόμος resp. 463ᵈ. εὐτυχεῖν leg. 811ᶜ. ἐξουσία ἐστί leg. 936ᵃ. εἰσαγγελία Hyperid. pro Eux. s. 20, z. 16. ψήφισμα Aesch. 2, 109. Dem. 23, 87. συνθήκη Dem. 48, 19. ἀρχὴ τοῦ πολέμου γίγνεται (τελευτή ἐστιν) Dem. 4, 43. ἐκκλησίαν ἀποδιδόναι Dem. 13, 3. παραλείπειν Dem. 18, 120. ἀκολουθεῖν Dem. 20, 14. ἀγών Thuc. 6, 34, 4. ἀγωνίζεσθαι Xen. Anab. 3, 1, 43. Lysias 31, 26. Aesch. 3, 132. Dinarch. 1, 93. τί χρὴ ποιεῖν Xen. Anab. 7, 5, 9. στασιάζειν Xen. Mem. 2, 6, 20. Thuc. 4, 84, 2. Pl. resp. 520ᶜ. κίνδυνος Dem. 37, 46. Andoc. 2, 12. κινδυνεύειν Dem.

53, 1. Isocr. 17, 1. Hyperid pro Lyc. s. 30, 11. ὠθεῖσθαι Xen. Cyr. 7, 5, 38. ἐξωθεῖσθαι Dem. 24, 61.

ἐπὶ τὸ c. inf. gibt besonders das ziel an bei den ausdrücken der bewegung, selten die übertragene bedeutung des zweckes. in der ersten bedeutung steht es bei τρέπεσθαι Xen. Hell. 4, 4, 12. 4, 5, 5. Mem. 3, 7, 9. Isae. 2, 6. Aesch. 1, 47. 1, 96. Pl. Euthyd. 303. Theaet. 173ᵃ. leg. 885ᵈ. ἰέναι und ἔρχεσθαι Xen. Cyr. 8, 1, 48. Mem. 1, 1, 12. Dem. 33, 17. 33, 29. Pl. Euthyphro. 7ᶜ. resp. 347ᶜ. 475ᶜ. 520ᵉ. Apol. 36ᶜ. ὁρμᾶν und ὁρμᾶσθαι Xen. Mem. 2, 6, 28. 3, 7, 9. Pl. resp. 354ᵇ. 466ᶜ. προπετῆ εἶναι Xen. Hell. 2, 3, 15. καθίστασθαι Anab. 6, 1, 22. διασπείρεσθαι 6, 4, 24. ἑαυτὸν τάττειν Ages. 2, 25. παρέχειν ἑαυτόν Cyneg. 12, 15. ἀποκλίνειν Dem. 1, 13. καταφεύγειν Isocr. 12, 11. ῥέπειν Isocr. 15, 4. μεταβολή Pl. Parm. 162ᶜ. μεταβάλλειν Parm. 156ᶜᵉ. ὁδός Xen. Cyr. 1, 3, 4. 1, 6, 21. 1, 6, 24. Anab. 2, 6, 22. ἄγειν und comp. Hell. 6, 5, 6. Isocr. 4, 91. 8, 27. Pl. resp. 365ᵈ. 439ᵇ. παρακαλεῖν Xen. Lac. resp. 14, 6. Pl. Gorg. 512ᶜ. Lach. 179ᵇ. ἕλκειν Phaedo 94ᵇ. ἀντικαθιστάναι Thuc. 2, 65, 9. καταπλήσσειν ebd. zweitens steht ἐπὶ τό c. inf. zur bezeichnung des zweckes bei ἀσχολία Dem. 44, 4. παρασκευή Pl. Gorg. 510ᵉ. 513ᵈ. γεγονώς leg. 779ᵃ. ἐξαρκεῖν Xen. Mem. 4, 1, 5. δυνατός Pl. Hipp. I 296ᵈ. ἔχειν resp. 370ᶜ. ἀκονᾶν τὰς ψυχάς Xen. Oec. 21, 3. ποιεῖν Mem. 2, 3, 18. συντείνειν τὸν λόγον Pl. leg. 641ᶜ. χρῆσθαι Dem. 20, 150. χρήσιμος Pl. Gorg. 480ᵇ. Hipp. I 296ᶜ. ganz abnorm ist ἐπὶ τὸ γελωτοποιεῖν μέγα φρονεῖν statt ἐπὶ τῷ usw. Xen. Conv. 3, 11. auszer ἐπὶ τό c. inf. steht bei einigen dieser ausdrücke πρός c. acc. und zwar bei τρέπεσθαι, ποιεῖν, ὁρμᾶσθαι, ῥοπή, παρασκευάζειν, ἀπαράσκευος, χρήσιμος und χρῆσθαι, wie auch εἰς auszer ἐπὶ τό c. inf. vorkommt bei καθιστάναι, καταφεύγειν, μεταβάλλειν, ὁρμᾶν, παρασκευάζειν, παρέχεσθαι, προπετής, προτρέπεσθαι, ῥέπειν, χρήσιμος und χρῆσθαι. wenn man von dem unterschiede der grundbedeutungen dieser drei präpositionen ausgehen und der art unterscheiden wollte, dasz bei diesen verben ἐπὶ τό c. inf. nur die richtung nach dem ziele oder zwecke bedeute, πρὸς τό c. inf. aber besage 'bis dicht an das ziel oder den zweck hin' und εἰς τό c. inf. 'in ziel oder zweck hinein', so würden dies spitzfindigkeiten sein, die weder ein practisches resultat erreichten noch durch die einzelnen beispiele sich verteidigen lassen würden.

ἐπὶ τοῦ c. inf. kommt nur vor in der bedeutung 'zur zeit jemandes' Dem. 21, 70. 21, 180. 45, 33. 56, 48. 61, 41 und Pl. Prot. 358ᵇ.

ἐπὶ τῷ c. inf. heiszt erstens bei Dem. 4, 20. 13, 19. 19, 200. Pl. Alc. I 108ᵇ, zweitens steht es bei den affectsverben statt des bloszen dativs und zwar bei ὀργίζεσθαι Dem. 19, 35. ἀγάλλεσθαι Xen. Mem. 3, 5, 16. ἐπαγάλλεσθαι Oec. 4, 17. καλλωπίζεσθαι Lac. resp. 14, 3. μεγαλύνεσθαι Ages. 10, 2. σεμνύνεσθαι Dem. 18, 259. Lycurg. 41. ἀσχάλλειν Dem. 21, 125. φιλοτιμεῖσθαι Isocr. 4, 81.

λυπεῖϲθαι Isocr. 12, 216. θαυμάζεϲθαι Xen. Mem. 4, 8, 2 und μέγα, μεῖζον, μέγιϲτον φρονεῖν Xen. Mem. 1, 1, 13. 4, 7, 6. Conv. 3, 12. Dem. 20, 109. 8, 50. Lycurg. 104. Dinarch. 1, 113; drittens bedeutet es den beweggrund und ist mit wegen zu übersetzen. Dem. 50, 16. 19, 309. 21, 203. Isocr. 11, 29. Isae. 10, 15. viertens bezeichnet ἐπὶ c. dat. die absicht, insofern der beweggrund zu einer handlung durch eine umkehrung des gedankens als absicht ihn auszuführen gedacht werden kann. es darf daher ἐπὶ τῷ c. inf. nicht ohne weiters als gleichbedeutend mit ἐπὶ τό oder εἰϲ τό oder πρὸϲ τό c. inf. aufgefaszt werden. öfters tritt ὡϲ vor ἐϲτί, welches 'in dem sinne, in dem gefühle' usw. bedeutet. die hierher gehörigen stellen sind Xen. Hell. 7, 5, 2. Mem. 4, 5, 10. Cyneg. 13, 8. Cyr. 4, 6, 1. Dem. 4, 51. 18, 284. 23, 41. 23, 125. 19, 250. 21, 122. 20, 62. 20, 111. 24, 72. 25, 67. 30, 14. 30, 18. 40, 23. 45, 66. 48, 39. 58, 1. 58, 45. 54, 27. Isocr. 1, 19. Andoc. 2, 5. Thuc. 1, 34, 1. 1. 38, 1 u. 2. 1, 70, 9. 1, 71, 1. 1, 74, 3. 1, 121, 5. 3, 42, 6. Pl. Gorg. 456$^{e}$. resp. 341$^{d}$. Apol. 35$^{c}$.

ὑπὸ τοῦ c. inf. ist nur in der bedeutung vor und aus als bezeichnung der ursache nachweisbar bei Xen. Cyr. 2, 1, 15. 2, 2, 5. 3, 3, 61. 7, 1, 25. 7, 5, 21. Anab. 2, 6, 13. de re eq. 10, 15. Pl. Theaet. 194$^{e}$. Crat. 411$^{b}$. resp. 611$^{d}$. leg. 888$^{a}$. Phaedo 73$^{e}$.

παρὰ τό c. inf. bedeutet zuwider Thuc. 1, 77, 3. bei Dem. 21, 96. (während) 19, 42, im verhältnis zu, daher, wenn nur Thuc. 1, 41, 2, nur insoweit als Dem. 19, 263. 44, 20.

Es wird also der substantivierte infinitiv nicht gesetzt zu ἀνά, κατά c. gen., ὑπέρ c. acc., πρόϲ c. gen., ἀμφί, περί c. dat. u. acc., ὑπό c. dat. u. acc. und παρά c. gen. u. dat., ϲύν τῷ c. inf. ist zu vermeiden.

## Uneigentliche präpositionen.

Von den uneigentlichen präpositionen sind es nur ἄνευ, ἐγγύϲ, ἔμπροϲθε, πρόϲθεν, ἕνεκα, ἕνεκεν, ἐκτόϲ, ἔξω, μεταξύ, μέχρι, ἄχρι, πλήν, πόρρω, χάριν, χωρίϲ und ἅμα, welche mit dem subst. inf. verbunden werden.

ἄνευ τοῦ c. inf. ohne zu findet sich Xen. Cyr. 1, 6, 14. 3, 1, 22. 5, 4, 28. 7, 5, 80. Mem. 4, 3, 1. Oec. 11, 8. 11, 10. Hipp. 1, 23. Cyneg. 4, 10. Dem. 2, 5. 8, 77. 13, 7. 16, 24. 18, 89. 18, 150. 23, 138. 36, 2. Pl. Phaedr. 160$^{e}$. Parm. 156$^{c}$. Euthyd. 288$^{c}$. 289$^{a}$, Theaet. 155$^{b}$. Gorg. 454$^{e}$. Symp. 202$^{a}$. leg. 811$^{e}$. 814$^{c}$. 935$^{c}$. 951$^{b}$. Phaedo 99$^{a}$. es tritt diese construction ein, wenn ein negiertes participium undeutlichkeit oder unbeholfenheit usw. herbeiführen würde.

ἐγγὺϲ τοῦ c. inf. nahe findet sich Xen. Cyneg. 12, 5. Dem. 21, 123. Thuc. 3, 40, 7. Pl. resp. 330$^{d}$. leg. 857$^{d}$. Phaedo 65$^{ae}$. 67$^{ae}$.

ἔμπροϲθε τοῦ c. inf. eher und räumlich vor Pl. Phil. 18$^{e}$. leg. 744$^{a}$. 861$^{c}$. προϊόντεϲ εἰϲ τὸ πρόϲθεν τοῦ χρηματίζεϲθαι vorwärts gehen, weiterschreiten im geldmachen. resp. 550$^{e}$.

ἕνεκα τοῦ c. inf. wegen, steht wie causa eine absicht auszudrücken. Xen. Hell. 2, 3, 15. Cyr. 1, 2, 1. 1, 2, 11. 1, 2, 16. 1, 6, 22. 2, 2, 12. 4, 2, 10. 5, 1, 21. 8, 3, 19. 8, 8, 19. Anab. 3, 4, 35. Mem. 3, 6, 11. 4, 2, 6. Conv. 5, 5. 5, 6. 5, 7. 8, 37. Hiero 1, 15. Ages. 8, 2. Lac. resp. 7, 4. 12, 5. de re eq. 4, 2. 7, 17. 9, 9. Dem. 2, 5. 2, 19. 20, 1. 20, 88. 21, 118. 23, 88. 23, 193. 25, 38. 36, 27. 42, 8. 45, 34. 54, 27. 59, 122. 60, 27. 60, 29. Lycurg. 37. Isocr. 1, 19. 1, 28. 7, 39. Antiph. 5, 8. Thuc. 1, 45, 3. 8, 87, 3. Pl. Theaet. $198^{d}$. Phaedr. $273^{e}$. Gorg. $454^{c}$. $512^{e}$. Pol. $279^{c}$. $285^{d}$. Soph. $227^{a}$. Symp. $185^{b}$. $222^{c}$. Alc. I $127^{e}$. resp. $369^{d}$. $487^{d}$. $525^{d}$. leg. $673^{e}$. $702^{a}$. $934^{a}$.

ἔξω τοῦ c. inf. auszerhalb, auszerdem dasz: Dem. 4, 34. 19, 97. 25, 93. Thuc. 5, 97.

μεταξὺ τοῦ c. inf. zwischen Dem. 8, 59. 30, 15. Pl. resp. $479^{c}$ und während mit dem nebenbegriff der störung oder unterbrechung Xen. Conv. 6, 2.

μέχρι τοῦ c. inf. bedeutet bis und steht für ἕως c. ind., opt. und ἕως ἄν c. conj., um den durch ἕως entstehenden zwischensatz zu vermeiden. es findet sich Xen. Hell. 2, 3, 38. Mem. 4, 7, 4. 4, 7, 5. Conv. 4, 37. Hiero 6, 2. Dem. 19, 13. 27, 2. 37, 15. Isocr. 15, 185. Isae. 8, 5. Thuc. 2, 53, 4. 5, 73, 4. Pl. Crat. $412^{c}$. resp. $670^{e}$. leg. $810^{b}$. $821^{d}$.

ἄχρι τοῦ c. inf. gleich μέχρι aber seltener findet sich Xen. Conv. 4, 37. Dem. 8, 77. 21, 189.

πλὴν τοῦ c. inf. auszer, auszerdem dasz findet sich Dem. 43, 80. Dinarch. 2, 3. Pl. Phil. $14^{a}$. leg. $850^{b}$. Phaedo $64^{b}$. $107^{d}$.

χάριν τοῦ c. inf. wegen Pl. Theaet. $173^{e}$. Tim. $72^{c}$. resp. $499^{a}$.

ἐκτὸς τοῦ c. inf. auszerhalb, auszerdem dasz: Pl. Crito $46^{e}$. Gorg. $474^{e}$.

πόρρω τοῦ c. inf. fern, entfernt von etwas: Dem. 20, 140. 20, 161. Isocr. 15, 255. 12, 77. Pl. resp. $610^{e}$. leg. $879^{d}$. Phaedo $96^{e}$. Theaet. $151^{e}$.

χωρὶς τοῦ c. inf. auszer, auszerdem dasz: Dem. 16, 18. 35, 50. 60, 5. Pl. Parm. $140^{a}$. Symp. $173^{c}$. $184^{b}$. Phil. $44^{a}$. $63^{b}$. leg. $696^{c}$.

ἅμα τῷ c. inf. zugleich mit, während; zum unterschiede von μεταξύ, welches mit handlungen verbunden wird, die während ihres geschehens von einer andern unterbrochen werden, wird ἅμα gebraucht, wenn von einer handlung die rede ist, die eine andere begleitet. es findet sich ἅμα τῷ c. inf. Xen. Hell. 5, 2, 18. Dem. 25, 23. Pl. resp. $468^{d}$. $368^{e}$.

Aus dem vorliegenden material ergibt sich fast von selbst, in welcher hinsicht das capitel über den subst. infin. in den schulgrammatiken zu erweitern ist. wendungen, die aus den hauptschriftstellern Plato, Thucydides, Demosthenes und Xenophon mehrfach belegt sind, sind den schülern mitzuteilen; also etwa aus dem accusativ ποιεῖν, φεύγειν, φυλάττεσθαι, φοβεῖσθαι, καλεῖν, νομίζειν und der accusativ des bezugs. ferner darf in den schulgrammatiken

Digitized by Google

nicht mehr unerwähnt bleiben, dasz, wie der Lateiner sein ars scribendi usw. hat, so auch der Grieche den subst. inf. als genitivus subjectivus und objectivus zu substantiven gern setzt besonders zu ἀδυναμία, ἄδεια, ἀπορία, δόξα, δύναμις, ἐθισμός, ἐξουσία, ἐπιθυμία, ἔρως, καιρός, παράδειγμα, πρόφασις, σημεῖον, τεκμήριον, φόβος und χρόνος. unter den verben, die den genitivus regieren, tritt der subst. inf. besonders gern zu αἰτιᾶσθαι, ἐπιμελεῖσθαι, ἀμελεῖν, zu den verben der teilnahme besonders μετέχειν, zu den verben des begehrens besonders ἐπιθυμεῖν, zu den verben der trennung besonders ἀποστερεῖν, ἀπέχειν, ἀπαλλάττειν und ἀφίστασθαι, zu vielen adjectivis relativis, am meisten zu αἴτιος, häufig aber auch zu κύριος und ἄξιος, endlich tritt der subst. inf. gern in den genitivus comparationis und absolutus. der dativ des substantivierten infinitivs ist besonders häufig bei ἐναντίος, διαφέρειν, den verben der gemütsbewegung und χρῆσθαι. was die verbindung des subst. inf. mit präpositionen anbetrifft, so kommt sie nicht vor mit ἀνά, κατά τινος, ὑπέρ τι, πρός τινος, ἀμφί, περί τινι und τί, ὑπό τινι und τί und παρά τινος und τινί, weil diese casus bei diesen präpositionen sich nur mit örtlichen oder persönlichen objecten verbinden lassen. von den übrigen präpositionen hat der schüler die verbindung von σύν mit dem subst. inf. nicht zu gebrauchen. wohl aber musz er erfahren, dasz ἐκ τοῦ c. inf. sowohl örtlich aus bedeutet, als auch bei den verben des schlieszens und erkennens steht, drittens den grund angibt, dasz πρὸ τοῦ c. inf. für einen satz mit πρίν steht, ἀπὸ τοῦ c. inf. von her heiszt, davon dasz und auch statt ἐκ oder des dativs bei den verben des erkennens steht, dasz ἀντὶ τοῦ c. inf. nur in der bedeutung anstatt dasz gebraucht wird, dasz εἰς τό c. inf. erstens hinein bedeutet, zweitens auch die absicht ausdrückt, dasz ἐν τῷ c. inf. sowohl in heiszt auf die frage wo, als auch während, dasz διὰ τοῦ c. inf. durch, διὰ τό c. inf. deswegen weil heiszt, dasz κατὰ τό c. inf. in bezug auf selten ist, ὑπὲρ τοῦ c. inf. zu gunsten, für, dafür dasz bedeutet, dasz μετὰ τό c. inf. nach, nachdem und nächst selten ist, dasz man μετὰ τοῦ c. inf. übersetzt auszerdem dasz, wofür der Grieche häufiger πρὸς τῷ c. inf. aber auch πλήν; ἐκτός und besonders χωρίς τοῦ c. inf. sagt, dasz πρὸς τό c. inf. erstens heiszt zu, hin, zweitens eine absicht ausdrückt, dasz περὶ τό c. inf. bedeutet in betreff, περὶ τοῦ über bei den verben des redens, urteilens, untersuchens und streitens, dasz ἐπὶ τό c. inf. sowohl das ziel angibt bei den ausdrücken der bewegung als auch den zweck wie εἰς und πρὸς τό c. inf., ἐπὶ τῷ c. inf. sowohl steht bei den affectsverben, als auch den beweggrund ausdrückt und mit einer umkehrung der auffassung den zweck, ὑπὸ τοῦ c. inf. nur die ursache bezeichnet; παρὰ τό c. inf. kann wohl in einer schulgrammatik fehlen. die wendungen während, eher als, um zu, davon dasz, anstatt dasz, deswegen weil, in folge davon dasz, dafür dasz, nachdem, auszerdem dasz, welche auch durch conjunctionen oder participialconstructionen sich ausdrücken lassen, gibt der Grieche durch eine präposition mit dem

subst. inf. wieder, wenn er einen zwischensatz vermeiden will, was er sehr gern thut. von uneigentlichen präpositionen werden zwar ἄνευ, ἐγγύς, ἔμπροσθε, πρόσθεν, ἕνεκα, ἕνεκεν, ἐκτός, μεταξύ, μέχρι, ἄφρι, πλήν, πόρρω, χάριν, χωρίς und ἅμα mit dem subst. inf. verbunden, aber für den schulgebrauch ist nur hervorzuheben ἄνευ, ἕνεκα, μέχρι, ἐκτός, πλήν, χωρίς τοῦ c. inf. und etwa noch μεταξὺ τοῦ und ἅμα τῷ c. inf.

Halle. G. A. Weiske.

## 58.

E. Koch, griechische schulgrammatik auf grund der ergebnisse der vergleichenden sprachforschung bearbeitet. achte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1881. — syntax.

Unter den neueren griechischen schulgrammatiken hat sich nach angabe der statistik keine so rasch bahn gebrochen wie die von E. Koch, welche nunmehr bereits in der neunten auflage erschienen ist.* und sie verdient diese verbreitung, denn sie ist das erzeugnis unverdrossener wissenschaftlicher thätigkeit und praktischer erfahrung. es ist bekannt, in welch besonnener weise der herr verf. die gesicherten resultate der sprachwissenschaft für sein buch verwandt hat; denn so sehr die errungenschaften der neueren zeit verwertet sind, findet sich doch nur wenig darin, was nicht in eine schulgrammatik gehörte, die den attischen sprachgebrauch darstellen will. selbst die, welche der vergleichenden sprachwissenschaft fremd gegenüberstehen, müssen das zugeständnis machen, dasz in der formenlehre durch die befolgte methode der einzuprägende lernstoff nicht nach umfang oder form schwieriger geworden ist; die jüngere lehrergeneration aber, welche auf der universität das glück hatte, mit der sprachwissenschaft in nähere berührung zu kommen, freut sich, nicht im gegensatze zu ihrem wohl erworbenen wissen vom zusammenhang der dinge die formenlehre mechanisch behandeln und lernen lassen zu müssen.

Doch nicht die formenlehre wollen wir an dieser stelle besprechen, sondern blosz die syntax. auf dem gebiete der griechischen syntax, die erst in jüngster zeit von seiten der sprachvergleichung eingehendere berücksichtigung fand, sind noch manche probleme zu lösen, und es kann daher von einer schulgrammatik nicht eine endgültige feststellung der regeln verlangt werden. so lange noch unklare punkte vorhanden sind, wird immer diejenige hypothese in einer schulgrammatik am richtigsten zu grunde gelegt werden, welche, ohne über das verständnis der schule hinauszugehen, die meisten der gewöhnlichen spracherscheinungen befriedigend erklärt.

* da referent dies erst bei zusendung des correcturbogens erfährt, war es nicht mehr möglich, die neueste auflage bei der besprechung in betracht zu ziehen.

dies hat denn Koch auch gethan, und so manche wesentliche erleichterung für die behandlung der griechischen syntax in der schule herbeigeführt.

Am wenigsten weicht er von der altherkömmlichen behandlung ab in der darstellung der casuslehre. hier sind dem verf. die wissenschaftlichen vorarbeiten noch nicht ausreichend erschienen, um ihn zu einer umgestaltung zu veranlassen. indes können wir nicht leugnen, dasz der neuere versuch von F. Holzweissig auf grund der ergebnisse der vergleichenden sprachforschung (vgl. Hübschmann 'zur casuslehre' [München 1875]) die casuslehre zu behandeln, manches ansprechende hat. wird der lernstoff auch nicht vermindert, so wird er doch übersichtlicher, jedenfalls wird er nicht schwerer; freilich läszt ja sich nicht leugnen, dasz hier manche behauptung noch auf schwachen füszen ruht.

Günstiger steht es mit der lehre vom verbum; wenn auch hier die forschungen noch nicht einen abschlusz erreicht haben. jedenfalls ist die ansicht, dasz man in den verschiedenen modusformen die arten der logischen modalität zu erkennen habe, nunmehr überwunden. sie richtet sich eigentlich von selbst, schon bei dieser erwägung: entsprächen die einzelnen modi der verschiedenen sprachen den arten der modalität, so dasz sie also assertorische, apodiktische, problematische urteile ausdrückten, so müsten die verschiedenen sprachen in ihren modis übereinstimmen. das ist aber nicht der fall. auch könnte eine entwickelung bezüglich des modusgebrauches in den einzelnen sprachen nicht stattfinden, ohne dasz die sprache sich zugleich von der doch unveränderlichen logik entfernte. findet aber solch eine entwickelung statt, wie es ausreichend nachgewiesen ist, dann entsprechen eben die sprachen — selbst wenn sie es ursprünglich gethan hätten — in den späteren stadien ihrer entwickelung nicht mehr der logik. ebenso wenig hat sich die einteilung der modi nach den grundbegriffen der wirklichkeit und der vorstellung, oder der realität und der idealität, oder wie man sie nennen mag, als haltbar erwiesen. denn ein wunsch oder befehl, die in form des optativs, bez. imperativs ausgedrückt werden, sind ja doch nicht dem gebiet der vorstellung angehörig, geschweige dem der wirklichkeit. so griff man denn auf die psychologischen grundbegriffe des erkennens und begehrens zurück, von denen schon die alten griechischen grammatiker bei ihrer sprachbetrachtung ausgegangen waren. aber auch hier kam man zu dem resultat, dasz die modi sich nicht reinlich in solche des erkennens und des begehrens trennen lassen. und so ist man denn endlich zu einem combinierten system gekommen, welches Koppin in seinen gediegenen 'beiträgen zur entwickelung und würdigung der ideen über die grundbedeutung der griechischen modi' II s. 36 so charakterisiert: '(dasz) jeder ausspruch sich von zwei seiten her betrachten lasse, insofern er nemlich 1) auf einer gewissen psychologischen diathese des redenden beruht, und 2) eine gewisse beziehung seines inhalts zur realität in-

volviert'. auf grund dieser anschauung und insbesondere sich anlehnend an Akens 'grundzüge der lehre vom tempus und modus im griechischen' ordnet Koch die modi in folgender weise, die zugleich die lehre von den negationen οὐ und μή sowie von der partikel ἄν in den hauptsachen erledigt:

| modus | A. urteilssatz. | B. begehrungssatz. |
|---|---|---|
| 1) der wirklichkeit | indicativ (οὐ) | imperativ (μή) |
| 2) der erwartung | conjunctiv mit ἄν* (οὐ) | conjunctiv ohne ἄν (μή) |
| 3) des blosz gedachten | optativ mit ἄν (οὐ) | optativ ohne ἄν (μή) |
| 4) als modus der nichtwirklichkeit dient | praeteritum mit ἄν (οὐ) | praeteritum ohne ἄν (μή) |

Die frage, ob bei dem praeteritum sich die bedeutung der nichtwirklichkeit aus der der vergangenheit entwickelt habe, oder umgekehrt, läszt er unentschieden. Aken war bekanntlich dafür eingetreten, dasz dem indicativ der historischen tempora von anfang an, ja vor der temporalen geltung modale bedeutung zugekommen sei, oder, wie er es in seiner schulgrammatik § 438 b ausdrückt, 'dasz die modale bedeutung der praeterita die ursprüngliche, die temporale erst die abgeleitete sei'. diese ansicht ist inzwischen stark erschüttert worden, besonders durch Koppin 'gibt es in der griechischen sprache einen modus irrealis?' (Berlin 1878 [separatabdr. aus der zeitschr. f. gymn.-w.]) und durch B. Gehrt 'grammatisch-kritisches zur griechischen moduslehre' (progr. Dresden 1878), denen sich unlängst Wilhelmi 'de modo irreali, qui vocatur' (Marburg 1881) angeschlossen hat. Koch sagt § 104, 1 anm. 2: 'das praeteritum hat also zwei modusbedeutungen 1) die vergangenheit der wirklichkeit, 2) die nichtwirklichkeit.' diese aufstellung des praeteritum auch als modus irrealis (warum nicht mit anderen richtiger antirealis?) ist jedenfalls eine maszregel, die das verständnis der moduslehre für die schüler nicht unwesentlich erleichtert.

Fast alle arten haupt- und nebensätze bestätigen die richtigkeit der vorausgeschickten übersicht. denn wenn in gewissen sätzen neben dem conj. mit ἄν auch der opt. erscheinen darf, so sind das blosz solche sätze, die, von einem historischen tempus abhängig, als oblique behandelt werden; der sprecher kann also solche sätze, die an und für sich den conj. mit ἄν haben würden, wenn er sie hinstellen will als aus der vorstellung eines andern entnommen, auch in den opt. setzen; musz es aber nicht; denn die sogenannte Dawessche regel von der consecutio modorum ist nicht haltbar (vergl. Koch § 108 anm.). zuweilen bewirkt die assimilation der modi eine abweichung.

Unseres erachtens bleibt blosz eine satzart übrig, wo das an-

* in hauptsätzen nur noch bei Homer.

gegebene schema sich als unzulänglich erweist: die protasis der conditionalsätze, von denen, wenn sie als urteilssätze gefaszt werden, blosz der sogenannte zweite fall (eventualis) einigermaszen stimmt. denn wenn Koch zu dem sog. ersten fall § 114, 1 erklärt: 'ob das im vordersatze hingestellte urteil mit der wirklichkeit übereinstimmt, ist ganz gleichgültig, ebenso wie in correlativsätzen mit ὅσος — τοσοῦτος die eigentliche grösze gleichgültig ist', so mag das zwar ganz richtig sein, nur kann man nicht behaupten, dasz hier der indic. als modus der wirklichkeit erscheine. wo aber im ersten conditionalsatz der indicativ wirklicher realis ist, da haben wir es eigentlich nicht mehr mit conditionalen vordersätzen zu thun, sondern mit causalsätzen, die blosz die form von bedingungssätzen angenommen haben. es erscheint dann dasselbe εἰ, das auch nach worten der gemütsbewegung sich findet statt ὅτι (Koch § 115, 2 anm.). und im sog. dritten und vierten fall (potentialis und irrealis) erscheint im vordersatze der opt. bez. ind. eines praeteritum ohne ἄν, während doch nach dem mitgeteilten schema ἄν stehen sollte, falls es sich nicht um eine begehrung, sondern um ein urteil handelt. die erklärung Kochs § 114, 3, die sich noch in der 7n auflage findet, dasz ἄν fehle, 'da schon das εἰ anzeigt, dasz der satz ein urteil, nicht ein begehren ausdrückt', war doch nur ein scheinbares auskunftsmittel und ist mit recht in der 8n aufl. verschwunden; denn bei dem zweiten falle (eventualis) hat sich ja doch dem εἰ noch ein ἄν zugesellt. Büttner im progr. des gymnasiums zu Schweidnitz 1879 hat die frage auch nicht gefördert; er sagt s. 7 im grunde auch nur das, was Koch bereits als unhaltbar in der letzten auflage lieber weggelassen hat. es ist eben doch fraglich, ob nicht die neuerdings wieder von Lange vertretene ansicht recht hat, dasz die protasis der sog. potentialen und irrealen bedingungssätze den potentialen und irrealen wunschsätzen ihre entstehung, bez. ihre form verdankt. dafür spricht auch der umstand, dasz in diesen sätzen die negation μή ist, deren gebrauch ja auf begehrungssätze beschränkt wird. auch wie die sog. realen und eventualen bedingungssätze, wie die sog. hypothetischen und iterativen adjectiv- und adverbialsätze erklärt werden sollen, die ebenfalls die negation μή haben, bleibt dunkel. die conditionalsätze und was diesen verwandt ist fügen sich also dem schema nicht ein, aber dieser mangel ist gering gegenüber den schwierigkeiten und widersprüchen, in die man verwickelt wird, wenn man, wie es z. b. Raphael Kühner, ein anhänger der vorstellungstheorie, lehrt, den opt. betrachtet als 'die historische zeitform des conj.', s. ausführliche grammatik, 2e aufl., s. 166 und dem entsprechend schulgrammatik § 153ᵃb.

Auch die lehre vom tempus ist bei Koch sehr klar und leicht begreiflich vorgetragen. zunächst wird § 95, wo die dreifache beschaffenheit der handlung besprochen wird, an einer gröszern anzahl verben nachgewiesen, dasz die vom verbal- oder reinen stamme abgeleiteten tempora die handlung schlechthin, die vom präsens-

stamme abgeleiteten tempora die handlung als in der entwickelung dauernd, die vom perfectstamm abgeleiteten tempora die handlung als im zustande des vollendetseins bezeichnen. § 96 zeigt eine tabelle, wie sich die im griechischen vorhandenen tempora gruppieren, wenn man die bildung des tempusstammes und den zeitraum berücksichtigt. hier hätten wir der deutlichkeit wegen die ausdrückliche erklärung gewünscht, dasz diese einteilung, sofern sie den zeitraum (gegenwart, vergangenheit, zukunft) betrifft, nur für den indic. gilt. auch wäre es zweckmäszig gewesen, wenn die tabelle noch einmal auf die beschaffenheit der handlung rücksicht nähme, also etwa so gestaltet würde:

| die handlung wird bezeichnet als: | gegenwart | vergangenheit | zukunft |
|---|---|---|---|
| 1) blosz factisch (verbalstamm) | | aoristus | futurum |
| 2) in der entwickelung dauernd (präs. st.) | präsens | imperfectum | |
| 3) in der vollendung dauernd (perf. st.) | perfectum | plusquamperf. | fut. exactum |

und dann hätte wohl noch einmal ausdrücklich hinzugefügt werden sollen: die übrigen modi (auszer dem ind.) bezeichnen an sich keinen zeitraum, sondern nur die beschaffenheit der handlung. diese bemerkung würde das verständnis der folgenden paragraphen nicht unwesentlich erleichtern.

Diese so wichtigen punkte glaubten wir zur kennzeichnung des Kochschen standpunktes vorweg besprechen zu sollen; wenden wir uns nun zu einzelheiten.

Bezüglich der correctheit des inhalts der regeln ist wenig zu bemerken, denn das buch ist nach dieser seite hin mit groszer sorgfalt gearbeitet; nur frageweise möchten wir einzelne bedenken geltend machen.

§ 84, 15 anm. 2 steht: 'ist ein mit gen. part. verbundener superlativ prädicat, so richtet er sich im genus meist nach dem gen. part. z. b. ὁ παῖϲ πάντων θηρίων ἐϲτὶ δυϲμεταχειριϲτότατον. dasselbe lehrt Krüger, sprachlehre § 47, 28 anm. 6. Kühner dagegen, ausführl. gr. § 363, lehrte das umgekehrte als gewöhnlich, nemlich dasz sich der superlativ nach dem genus des subjects richte und belegt dieses mit einer gröszern anzahl von beispielen, darunter Herodot IV 85 (ὁ Πόντοϲ) πελαγέων ἁπάντων πέφυκε θωυμαϲιώτατοϲ. hat Koch ausreichenden grund zu dem 'meist' in seiner regel?

§ 113, 3 anm. 2 wird gelehrt, dasz nach ἐφ' ᾧ oder ᾧτε = unter der bedingung, dasz — der infin. folge. hätte da nicht auch der indic. fut. als zulässig erklärt werden sollen, eine form, die bei Thukyd. allein im ersten buche 3 mal vorkommt, nemlich I 103, 1; 113, 3; 136, 11? (andere belege aus Herodot und Platon führt Kühner an § 584 anm. 3; einen aus Xenoph. Krüger § 65, 3, 3).

Über die auswahl des stoffes sagt Koch selbst in der vorrede zur ersten auflage: 'die syntax beschränkt sich ebenso wie die formenlehre auf den attischen dialekt. sie ist bei weitem umfangreicher als die formenlehre; denn meiner ansicht nach ist die syntax, wenn anders das alte gymnasialziel, die schüler zum verständnis eines Xenophon, eines Platon, eines Sophokles anzuleiten, unverrückt stehen bleiben soll, gerade dasjenige gebiet, auf dem es mit der anführung nur der allerdürftigsten regeln nicht abgethan ist'. wir sind im allgemeinen ganz seiner ansicht. eine kurzgefaszte syntax mag ja brauchbar sein, wenn der lehrer die syntaktischen regeln aus der lectüre selbst herausfinden läszt und das so gewonnene nachher noch einmal systematisch vorführen will. wir können uns für diese behandlung der antiken schriftsteller nicht erwärmen. denn wenn bei jeder den schülern noch nicht durch frühere lectüre vertrauten spracherscheinung eine längere syntaktische erörterung eingestreut werden musz, so wird der inhalt des schriftstückes so zerfleischt, dasz ein 'hineinlesen' in den schriftsteller wohl unmöglich werden dürfte. wir möchten das wesentliche der griechischen syntax dem schüler in besonderen unterrichtsstunden vermittelt wissen. die schulgrammatik soll alle diejenigen syntaktischen erscheinungen erklären, die häufig in den schulschriftstellern vorkommen. das wort 'häufig' ist ja freilich sehr dehnbar. nun, wir meinen, es ist besser, dasz die grammatik etwas zu viel enthält, als dasz der lehrer sich gedrungen sieht, zu dem bösartigen dictieren von zusätzen seine zuflucht zu nehmen. dieses schwächt das vertrauen der schüler zum schulbuche und führt zu unzuträglichkeiten, wenn nicht die oberen lehrer auf die von den jüngeren collegen in den unteren classen dictierten zusätze bezug nehmen. weglassen, was in der grammatik überflüssig erscheint, ist unbedenklicher. Procksch hat in seiner besprechung der Kochschen grammatik im jahrgang 1877 dieser zeitschrift auf mancherlei hingewiesen, was ohne schaden fehlen könnte. dasz alles gelernt werden solle, was in seiner grammatik steht, wird Koch selbst nicht für nötig erachten. auch ist zu bemerken, dasz vieles, was früher blosz sache des gedächtnisses war, jetzt sache des begreifens geworden ist; wer das allgemeine von der moduslehre z. b. erfaszt hat, für den erklären sich die einzelnen spracherscheinungen fast von selbst. immerhin können wir nicht verschweigen, dasz uns die moduslehre etwas zu breit, aber mehr der form als dem inhalt nach, behandelt erscheint. dasz der hr. verf. selbst auch das empfunden hat, geht wohl daraus hervor, dasz er selbst seit der sechsten auflage einen anhang gegeben hat, wo 'das wichtigste aus der moduslehre zum repetieren in übersichtlicher form zusammengestellt ist'.

In einigen fällen hinwiederum wünschen wir noch ergänzungen.

§ 72, 4, wo von der generellen bedeutung des artikels die rede ist, verdienten neben den substantivierten adjectiven auch die substantivierten adverbia erwähnung wie οἱ νῦν, οἱ περί τινα usw.;

denn § 70, 4 reicht nicht aus. — In der lehre von den pronomina vermissen wir einen abschnitt über das pronomen reciprocum. jetzt ist das nötige zusammenzusuchen aus § 75, 4; 81, 2 anm. 1; 92, 1b anm. 3. — § 83 am schlusz könnte über den accus. auf die frage wohin? ebenso gut eine anmerkung stehen, wie § 84, 19 eine solche über den gen. loci steht. — § 84, 8, wo die verschiedenen constructionen von ἀκούειν angegeben werden, hätte auch ἀκούειν ἔκ τινος und παρά τινος, vielleicht auch τὶ περί τινος eine stelle verdient. — § 85, 1 steht unter den verben, die auszer einem directen object im accus. auch noch ein indirectes im dativ bei sich haben, auch 'nehmen'. es ist uns unklar, an welche griechischen vocabeln dabei der hr. verf. gedacht hat; jedenfalls hätten wir statt dessen lieber 'schicken, versprechen, drohen' erwähnt gefunden. ebenso wissen wir nicht, worauf § 85, 1h gezielt ist, wenn es heiszt, dasz 'der dativ des indirecten objects unter andern bei verben steht, welche 'freundlich oder feindlich gesinnt sein' bedeuten; aber 'weichen, nachgeben' wäre am platze, und πρέπει, das im register als hier besprochen angegeben ist, sich aber in der that nur in 'geziemen' angedeutet findet. auch δεῖ und μέλει μοι musten hier erwähnt werden, denn dasz sie in der genetivregel vorkommen, reicht nicht aus. — Die regel über die adjectiva, welche den dativ regieren, § 85, 1c muste auch auf adverbia ausgedehnt werden. — § 85, 5 unter dem dativus instrumentalis vermissen wir ungern μάχῃ νικᾶν, und hinter ζημιοῦν durfte auch das häufig mit dem dativ erscheinende κολάζειν erwähnt werden. — § 85, 8 bei dat. differentiae fehlt πολλῷ und μακρῷ beim superlativus, wenigstens hätte auf § 71, 4 anm. 2 verwiesen werden sollen. — § 85, 9 ist die regel über den dativ. temporis unvollständig, vgl. Krüger § 48, 2; und eine bemerkung über die localen Μαραθῶνι, πῇ, τῇδε fehlt gänzlich.

Sonst sind wir mit der getroffenen auswahl der casusregeln einverstanden, bedauern nur — wie auch schon Procksch a. o. — dasz der hr. verf. nicht überall, wie er es teilweise doch gethan hat, die griechischen vocabeln unter dem texte angegeben hat; natürlich nicht vollständig, sondern mit auswahl.

§ 104, unter den vorbemerkungen zur moduslehre, vermissen wir einen satz dieses inhalts: 'der imperativ ist der modus der begehrten wirklichkeit'; und einen zweiten: 'unter urteilsätzen verstehen wir auch solche sätze, welche berichte über thatsachen enthalten (erzählsätze nennt sie Steinthal, vgl. Koppin I 36) und solche, welche producte der frei schaltenden phantasie sind'. — § 114 ist zwar bei dem sogenannten zweiten conditionalfall die form der or. obliqua berücksichtigt, nicht aber in den drei übrigen fällen. am ende des paragraphen wäre wohl die stelle gewesen, diese ganze frage im zusammenhange zu besprechen. auszerdem pflegt stets im unterricht bei behandlung dieses zweiten conditionalfalles sich die frage aufzudrängen, wie sich zu der form ἄν mit dem conjunctiv der 'verwandte indic. fut. im vordersatz' verhalte. Koch gibt keine

antwort. den unterschied beider constructionen scheint im anschlusz an Füisting 'theorie der modi' § 64 II neuerdings Middendorf 'beiträge zur lehre von den temporalen und hypothetischen nebensätzen im griechischen' (Weiszenburg 1876) s. 12 richtig dahin angegeben zu haben: 'ἐάν cum conj. wird gebraucht, wenn nicht blosz die bedingung ausgedrückt wird, sondern auch das temporale verhältnis, in welchem die handlung des bedingungssatzes zu der handlung des hauptsatzes steht, deutlich bezeichnet werden soll; dagegen wird εἰ cum ind. fut. gebraucht, wenn nur die bedingung ausgedrückt, das temporale verhältnis aber gar nicht bezeichnet werden soll'. — § 123, 2 ist die rede vom substantivierten participium; es wird erst von dem masc. gesprochen, dann von dem neutrum; das femininum bleibt unberücksichtigt; nun ist ἡ τεκοῦσα allerdings wohl nur poetisch, aber ἡ ἐπιοῦσα ist doch in prosa häufig und ἡ πεπρωμένη kommt wenigstens bei Demosthenes vor. — Auf die wendungen οὐ φθάνειν — καί, welches § 131, 35 anm. 2, und οὐκ ἂν φθάνοις λέγων, welches § 105, 5 c erwähnung findet, könnte § 125 wenigstens durch angabe jener stellen hingewiesen werden. — § 126, 2 würde mit mehr recht ἀποφαίνω statt φαίνω stehen.

Die auswahl der beispiele ist gut; das wichtigste, was sich etwa dagegen einwenden liesze, hat Procksch a. o. s. 397 vorgebracht. an einigen stellen vermissen wir beispiele. so § 72, 9 zu dem prädicativ gebrauchten μόνος; zu § 76, 6; zu § 77, 3 ein solches, wo vor dem relativsetze ein casus von οὗτος weggelassen ist; § 89, 3 ein beispiel mit παρὰ πάντα τὸν χρόνον, und 89, 5 mit ἐπί τινος καλεῖσθαι. keine beispiele hat der hr. verf. gegeben in den abschnitten über die tempora, wo es sich um die gewöhnlichste bedeutung der verbalformen handelt, die aber doch dem schüler nicht so selbstverständlich sind, weil das griechische vom deutschen abweicht; so § 99, 1; 4; § 102, 1. in § 120, 1 anm. 3 konnte das persönlich construierte ὁμολογεῖσθαι und νομίζεσθαι belegt werden. § 125, 4 sind der beispiele zu wenig. mancher lehrer wird die regel gern aus den beispielen abstrahieren lassen; hierzu bietet Koch in sehr vielen fällen die ausreichende möglichkeit; öfters wäre uns — und hierin weichen wir von Procksch ab — ein gröszerer vorrat erwünscht.

Bezüglich der a n o r d n u n g haben wir nur wenig ausstellungen zu machen. § 83, 13 unter dem 'adverbiellen accusativ' ist eine grosze anzahl wendungen ausgegossen, ohne dasz auch nur der versuch gemacht worden wäre, sie übersichtlich zu ordnen. dasz dies wenigstens bis zu einem gewissen grade möglich ist, beweist Seyffert-Bamberg hauptregeln der griechischen syntax § 29. — Auch bei dem genetiv liesze sich vielleicht noch mehr übersichtlichkeit erreichen, wenn von der einteilung abstand genommen würde: gen. bei substantiven, bei verben, bei adjectiven, bei adverbien, der losere genetiv; denn diese einteilung bringt viele wiederholungen mit sich und läszt den lernstoff viel gröszer erscheinen als er ist.

Am wenigsten hat uns der abschnitt von den präpositionen erfreut. es ist hier der schwerpunkt in die beispiele gelegt, die ja in der that recht glücklich ausgewählt sind. aber die bedeutungen der einzelnen präpositionen musten in übersichtlicher weise gegeben und zu den beigesetzten beispielen etwa durch ziffern in beziehung gesetzt werden. ich wüste kein capitel der griechischen syntax, das den schülern mehr schwierigkeit bereitet als die lehre von den präpositionen. um diese leichter zu überwinden, musz man alle nur möglichen mittel anwenden. Frohwein in seinen 'hauptregeln der griechischen syntax' und Holzweissig in seiner kurzgefaszten 'griechischen syntax' sind hier vorbilder, von denen zu lernen ist. wir empfehlen diesen abschnitt dem hrn. verf. dringend zur umarbeitung.

In der tempuslehre gehört, da einmal genau nach den tempora alles eingeteilt ist, die zweite hälfte von § 98, 4 anm. unter den folgenden paragraphen. — Die anmerkung zu § 105, 3, welche uns belehrt, dasz das fut. ursprünglich nicht das bestimmt zukünftige, sondern nur die erwartung, dasz etwas geschehen werde, ausdrückt, würde doch wohl richtiger nach § 102 gesetzt, der vom wesen des futurum handelt und in dem auf jene anmerkung auch hingewiesen wird. — Für nicht glücklich können wir es halten, dasz die iterativsätze mit ἐάν cum conj. und εἰ cum opt. mitten unter den bedingungssätzen § 114 und zwar unter dem 'zweiten fall' behandelt werden. sie stören so den überblick und machen die lehre von den conditionalsätzen noch schwieriger, als sie so schon ist. wir sehen sehr wohl ein, warum der hr. verf. sie nicht unter die temporalsätze verwiesen hat; weil er nemlich die temporalsätze mit ὅταν usw. nicht mehr, wie es früher beliebt war, als hypothetische temporalsätze behandelt, sondern als solche, welche ausdrücken, dasz 'ein geschehen erwartet wird' (§ 118, 2), während er die iterativsätze mit ἐάν und εἰ wegen dieser conjunctionen für 'bedingungssätze der wiederholung' (§ 114, 2 b) erklärt. doch dürfte es schwer sein, einen iterativsatz mit ἐάν von einem mit ὅταν materiell zu unterscheiden, da in beiden die 'erwartung' und die 'wiederholung' und doch auch das bedingende verhältnis enthalten ist, auch dasz beide als negation μή haben, zeigt ihre verwandtschaft; aber wenn Koch bedenken trägt, die erwähnten sätze in einer anmerkung bei den temporalsätzen unterzubringen und bei den bedingungssätzen blosz auf jene anmerkung zu verweisen, so mag er sie wenigstens aus der mitte des § 114 ans ende rücken, damit sie die reinen bedingungssätze nicht stören. vielleicht ist es richtiger, die temporalsätze vor den hypothetischen zu behandeln, wie es Holzweissig thut, weil der begriff der 'erwartung' sich an zeitlichen verhältnissen leichter den schülern verdeutlichen läszt. — § 126, 1 finden sich unter den wörtern der geistigen wahrnehmung auch μιμνήσκομαι und μέμνημαι.

Endlich möchten wir noch mehrfach die fassung der regeln geändert wissen.

§ 69, 3 (aus versehen steht 2) lautet die regel: ist das subject eine zweizahl, so kann das verbum auszer im dual auch im plural stehen'. es hätte im texte oder durch ein beispiel erkennbar gemacht werden sollen, dasz unter 'zweizahl' auch der eigentliche dual mit verstanden ist, nicht blosz zwei zu einem subject verbundene singulare. — § 69, 6 anm. lautet: 'geht das verbum voran, so steht es häufig im singular, auch wenn mehrere persönliche subjecte folgen': doch wohl blosz, wenn das erste derselben im singular steht. — § 70, 1 (attribut) muste bei der vollständigkeit, die der hr. verf. einmal erstrebt, auch die bemerkung stehen: die flectierbaren attribute richten sich nach ihrem beziehungsworte im genus, numerus und casus. — § 71, 3 anm. 1 finden wir den sogenannten verkürzten vergleich etwas gar zu kurz behandelt. — § 72, 6, wo die stellung der attribute neben dem artikel behandelt wird, war doch auch des participiums zu gedenken. — Ebendaselbst anm. 2 heiszt es: 'die freieste stellung hat der attributive genetiv'. es war hinzuzufügen: 'eines substantivs', damit man nicht glaube die regel auch auf pronomina ausdehnen zu dürfen. — § 74a unter αὐτός = 'selbst' ist nicht erwähnt, dasz bei nomina propria der artikel fehlt. — § 78, 2 darf es nicht heiszen: 'das pron. rel. richtet sich im genus und num. nach dem worte, auf das es sich bezieht, sein casus aber hängt von seiner bedeutung im relativsatze ab' (denn die bedeutung ist immer dieselbe), sondern: 'sein casus hängt von der construction des relativsatzes ab'. — § 79 anm. 2 konnte τί παθών und τί μαθών stärker hervorgehoben werden. — Wenn § 85, 1b anm. 5 gesagt wird 'φθονέω — hat die person im dat. bei sich; die sache steht entweder im dat. mit oder ohne ἐπί oder im gen.', so wird der schüler dazu kommen φθονέω gelegentlich auch mit doppeltem dat. zu construieren. — § 85, 4e behandelt den dat. des standpunktes, wie ihn Koch, relationis, wie ihn andere nennen. in der erklärung muste in die worte: 'den dat. der person, von deren standpunkte aus eine aussage gilt' eingeschaltet werden: 'oder nach deren urteile'. dasz Koch dies mit verstanden wissen will, beweist das letzte beispiel. — § 93, 3 lautet: 'das passiv entspricht in seiner bedeutung manchmal nicht dem activ, sondern dem medium'. damit ist gemeint, dasz z. b. der aor. pass. ἐγράφην nicht nur 'ich wurde geschrieben' bedeutet, sondern weil γράφομαι = 'ich klage an' auch bedeutet 'ich wurde angeklagt. das ist verständlich. wie können aber unter den beispielen worte vorkommen wie κτηθῆναι, ἐργασθῆναι, δεχθῆναι, die ein activum überhaupt nicht haben?

§ 105, 2 können wir die erklärung 'der imperativ ist der ausdruck des unumwundenen befehles oder verbotes' nicht glücklich finden. unter 'unumwunden' kann sich der schüler gar nichts denken. es soll dadurch wohl der unterschied vom optativ noch mehr hervorgehoben werden, der eine willens- oder wunscherklärung eines solchen enthält, der 'sich nicht frei und selbständig, sondern von dem willen des andern abhängig weisz', wie K. E. A.

Schmidt 'beiträge zur geschichte der grammatik des griechischen und lateinischen' (1859 [vgl. Koppin I s. 31]) sagt; aber das ist ja durch das wort 'befehl' genügend ausgedrückt; soll durchaus noch ein attribut hinzugesetzt werden, so würden wir 'einfachen' vorschlagen. — § 105, 5a erregen folgende worte bedenken: 'der optativus mit ἄν im selbständigen urteilssatze bezeichnet die handlung als eine gedachte, und darum als eine denkbare, d. h. als eine, die stattfinden kann, als eine mögliche (modus potentialis)'. dieser sprung aus dem reich der subjectivität in das der objectivität, von dem denkbaren zum möglichen ist nicht zulässig. ähnliches hatte einst G. Hermann über den optativ behauptet; aber von diesem irrtum war er, wie uns Koppin s. 20 durch ein citat aus der zeitschrift für altertumsw. 1836 s. 909 nachweist, später zurückgekommen; denn dort sagt er: '— während der optativ blosz die subjective möglichkeit ausdrückt, indem er nur das anzeigt, was lediglich in der bloszen vorstellung vorhanden ist und daher objectiv auch ganz unmöglich sein kann'. wir hätten gewünscht, dasz Koch auch den namen optativus potentialis bei seite gelassen hätte, der doch eigentlich in das ganze von ihm angenommene modussystem nicht passt. diese bemerkung bezieht sich gleich mit auf § 114, 3, wo vom dritten conditionalfall die rede ist; wiewohl hier der optativ mit ἄν im nachsatze mit mehr recht als potentialis bezeichnet werden könnte. übrigens ist ihm an dieser stelle die umschreibung des begriffes 'subjective möglichkeit', die er zu beabsichtigen scheint, nicht gut gelungen. er schreibt nemlich: 'wenn der sprecher einen angenommenen fall ausdrücklich nur als einen in ihm selbst entstandenen und zunächst nur für ihn gültigen gedanken hinstellen will', während es etwa heiszen sollte: 'ausdrücklich blosz als gedachten hinstellt ohne jede rücksicht auf wirklichkeit oder die möglichkeit der verwirklichung'. — § 106 handelt von der modalität der hilfsverba: müssen, können, sollen. es heiszt hier ganz richtig: 'müssen und sollen stehen im deutschen auch dann im modus der nichtwirklichkeit, wenn nicht das müssen, sondern die davon abhängige im infinitiv stehende handlung als nicht wirklich gedacht wird'. aber welcher schüler versteht den so gemachten unterschied? auch anm. 1 macht ihn nicht klar genug und die tabelle zu 1 nimmt nicht rücksicht darauf. wir verweisen auf Aken gr. schulgramm. § 443 und auf die sehr gute tabelle bei Frohwein s. 47, wo durch die zugefügten gegensätze der sinn der wendungen klar gemacht ist, z. b. ἔδει σε ποιεῖν du hättest müssen, aber du thatest es nicht; ἔδει ἄν σε ποιεῖν du hättest müssen, aber du mustest nicht usw. — § 111 'modi in finalsätzen' steht unter 4) 'nach dem modus der nichtwirklichkeit kann, da die absicht nicht erreicht ist, im absichtssatze wieder der modus der nichtwirklichkeit, aber ohne ἄν, gesetzt werden'. in solchen sätzen, wo ἵνα den indicativ eines nebentempus ohne ἄν bei sich hat, handelt es sich in der regel gar nicht um einen absichtssatz, sondern um eine

blosze schluszfolgerung des redenden, der die wirklichkeit nicht entspricht, weil die voraussetzung sich nicht verwirklicht hat. ein beispiel, das auch Koch anführt, macht das klar: Platon Kriton 44[d] heiszt es: εἰ γὰρ ὤφελον — οἷοί τε εἶναι οἱ πολλοὶ τὰ μέγιστα κακὰ ἐξεργάζεσθαι, ἵνα οἷοί τε ἦσαν αὖ καὶ ἀγαθὰ τὰ μέγιστα, καὶ καλῶς ἂν εἶχεν. hier ist doch offenbar in dem nebensatze mit ἵνα keine absicht des subjects des regierenden satzes enthalten, sondern eine blosze folgerung seitens des redenden. Gehrt a. o. s. 14 sagt geradezu: 'das praeteritum ist unmöglich, wenn der nebensatz (mit ἵνα) als eigentlicher absichtssatz gefaszt werden musz' und belegt dies durch mehrere beispiele. — Unverständlich ist ref. die fassung von § 114, 2b geblieben: 'will der Grieche ausdrücken, dasz der fall, dessen eintreten man erwartet, jedesmal eintritt, so oft die dazu nötige bedingung sich erfüllt, so gebraucht er im vordersatze ἐάν mit conj., im nachsatze — den ind. praesentis'. die worte 'der fall, dessen eintreten man erwartet' sind nicht geeignet, einen satz zu beschreiben, in dem weiter nichts als die wiederholung einer handlung in gegenwart und zukunft ausgedrückt werden soll. es war einfach zu schreiben: 'will der Grieche ausdrücken, dasz eine handlung jedesmal eintritt, so oft' usw. vielleicht liesze sich nach Füisting schulgrammatik § 140, 8 anm. 1, um die anwendung des conj. mit ἄν in solchen fällen zu erklären, in einer anmerkung beifügen: 'eine wiederholung, ein pflegen kann nicht gedacht werden, ohne dasz es sich in die zukunft hineinzieht'. vgl. Middendorf a. o. s. 8. — § 116 durfte bei den concessivsätzen, welche eine art causalsätze sind, nicht gesagt werden: 'concessivsätze —, welche den grund des gegenteils angeben', sondern es musz heiszen: 'welche den grund angeben, weshalb das gegenteil eintreten sollte oder hätte eintreten sollen'. — Ebenda heiszt es in der anmerkung: 'selten findet sich ἐπεὶ — γε oder bloszes ἐπεί — in der bedeutung «da doch»'. Platon Prot., den auch Koch citiert, steht es 333—336 nicht weniger als viermal. auch Kühner § 569 anm. 1 bezeichnet diesen gebrauch als häufig (ἐπεί = γάρ hat Koch gar nicht erwähnt; es hätte nach § 115 gehört). — § 118, 3 randnote werden ὁσάκις und ὁποσάκις erwähnt als = 'in jedem einzelnen falle'; es hätte zugefügt werden sollen, dasz sie, wenn sie dies bedeuten, mit dem ind. construiert werden. beispiele hat Kühner § 567, 5 anm. 5.

In der lehre vom infinitiv ist § 120, 2b hinter den worten 'sich hüten, sich weigern' usw. mit anzugeben, was erst § 130, 13 gelehrt wird, dasz hinter ihnen beim infinitiv abundierend μή steht. — § 120, 7 sind die unpersönlichen ausdrücke aufgezählt, bei denen der infin. als subject steht. es ist aber weder aus dieser regel noch aus dem citierten § 119, 2 nebst anm. 2 ersichtlich, dasz bei δεῖ und χρή die person stets im accus. steht, bei andern, z. b. προσήκει auch im dat. stehen kann; ebenso wenig erhält man ausreichende auskunft über die construction eines prädicatsnomens. — Zu ändern ist § 123, 2, wo jetzt steht: 'wie jedes attribut, so kann auch das attri-

butive particip durch vorsetzung des artikels die geltung eines substantivs erhalten'. attribute können doch adjectiva und participia nur genannt werden, sofern sie bei einem substantivum stehen; hier ist ja aber gerade von ihrem selbständigen gebrauch die rede. es muste also heiszen: 'wie die adjectiva (vgl. § 72, 4) können auch die participia durch vorsetzung des artikels die geltung von substantiven erhalten'. — § 125 wird (merkwürdiger weise in einer randnote) behauptet 'λανθάνω und φθάνω werden in der regel mit dem part. aor. verbunden'. Madvig syntax der griech. spr. § 183 anm. 2 beschränkt diesen gebrauch des part. aor. auf den aor. und indic. fut. von λανθάνω und φθάνω, vgl. Pfuhl 'die bedeutung des aoristes' (Dresden 1867) s. 57.

Alle die vorgebrachten ausstellungen, die wir nicht sonderlich zu vermehren wüsten, fallen nicht stark ins gewicht gegenüber den vielen und groszen vorzügen der Kochschen grammatik. unter diese zählen wir vor allen dingen, dasz sie auf wissenschaftlichem grunde aufgebaut ist; dasz sie dabei doch in einer klaren und leicht verständlichen sprache geschrieben ist; dasz der stoff gut ausgewählt und übersichtlich gruppiert ist; dasz sie mit reichlichen und meist gut gewählten beispielen ausgestattet ist; dasz der hr. verf., wie ein vergleich verschiedener auflagen beweist, consequent, aber vorsichtig nachzubessern bemüht ist. hätte er selbst unterricht über griechische syntax zu geben, was wenigstens bis zum jahre 1878 laut vorrede nicht der fall war, so würden ihm viele von den erwähnten einzelheiten gewis schon längst aufgefallen sein.

Eisenach. Rud. Menge.

## 59.

TITI LIVII AB URBE CONDITA LIBRI XXI ET XXII. TEXTE LATIN PUBLIÉ AVEC UNE NOTICE SUR LA VIE ET LES OUVRAGES DE TITE-LIVE, DES NOTES CRITIQUES ET EXPLICATIVES, DES REMARQUES SUR LA LANGUE, UN INDEX DES NOMS PROPRES HISTORIQUES ET GÉOGRAPHIQUES ET DES ANTIQUITÉS, DEUX CARTES ET DES ILLUSTRATIONS D'APRÈS LES MONUMENTS PAR O. RIEMANN, MAÎTRE DE CONFÉRENCES À LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS, ET E. BENOIST, PROFESSEUR À LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS. Paris, librairie Hachette et cie. 1881. XXIV u. 378 s. 16.

Die strenge scheidung zwischen éditions savantes und éditions classiques hat den letzteren keinen vorteil gebracht. indem die französischen schulausgaben vielfach von lehrern besorgt wurden, welche sich nie in philologischer arbeit versucht hatten, und indem sich dieselben begnügten ausschlieszlich den schülern zu dienen, haben sie eine wissenschaftliche bescheidenheit entwickelt, welche dem classischen unterrichte, sowohl den lehrern als den lernenden, kaum förderlich sein konnte. eine sogenannte nouvelle édition d'après les

meilleurs textes war in der regel nur der incorrecte abdruck einer alten ausgabe, die vielleicht einen ganz schlechten, jedenfalls nicht einen methodisch constituierten text darbot. aber die gute zeit dieser ausgaben neigt zu ende. eine schneidige reaction erhebt sich aus den kreisen jener wohlgeschulten und kenntnisreichen philologen, welche die revue critique und die revue de philologie als organe geschaffen und zu allgemeiner anerkennung gebracht haben. insbesondere der leider inzwischen dahingeschiedene Ch. Graux hat in der rev. cr. 1881 n. 11 die veralteten dutzendausgaben griechischer und römischer autoren aufs schärfste verurteilt, und in gleichem sinne sprach sich ebenda n. 18 M. Bonnet über den traurigen betrieb der geläufigen schulausgaben aus. doch bezeichnet Graux als ausnahme die bearbeitung einzelner schriftsteller, welche einst unser landsmann F. Dübner für das haus Lecoffre geliefert hat, und deutet an, dasz von einer berühmten firma bereits der weg zum bessern eingeschlagen sei.

Seit jahren erscheint nemlich in der verlagshandlung von Hachette et cie. eine collection d'éditions savantes des principaux classiques grecs et latins à l'usage des professeurs, textes publiés d'après les travaux les plus récents de la philologie avec des commentaires critiques et explicatifs, des introductions et des notices, format grand in 8. unter den ausgaben lateinischer autoren hat die des Vergil von E. Benoist bei Ph. Wagner und E. Hoffmann entschiedenen beifall gefunden. über A. Monginots Cornelius Nepos wurde von dem unterzeichneten berichtet. über die von E. Jacob bearbeiteten annalen des Tacitus haben Wölfflin und Andresen nicht ungünstig geurteilt. angekündigt sind auszer der fortsetzung des Tacitus Caesar von E. Benoist, Sallustius von R. Lallier, Livius von O. Riemann. während nun diese ausgaben für lehrer und angehende philologen bestimmt sind und das stolze ziel verfolgen, die deutsche, englische und italienische philologie dem französischen geiste dienstbar zu machen (rendre la science philologique de nos voisins tributaire de l'esprit français), erscheint zugleich eine zweite reihe von ausgaben in sedez, welche den text der gröszeren wiederholen, aber nur eine beschränkte zahl von anmerkungen für schüler enthalten sollen. der klare und correcte druck, die hübsche cartonnierung und das bequeme taschenformat tragen zur empfehlung dieser schulausgaben bei. die namen der herausgeber und die vereinigung der wissenschaftlichen und der didaktischen aufgabe in derselben hand lassen hoffen, dasz sich diese schulbücher auf der höhe der forschung halten werden. in der vorliegenden ausgabe der bücher XXI und XXII des Livius wird diese günstige erwartung durchaus bestätigt.

Das büchlein ist dem frühern unterrichtsminister Duruy gewidmet, dem bekannten verfasser der histoire des Romains depuis les temps les plus reculés jusqu'à la fin du règne des Antonins. die beiden herausgeber haben sich in die arbeit so geteilt, dasz Riemann die herstellung des textes, die anmerkungen, den kritischen anhang

und die übersicht des Livianischen sprachgebrauchs übernahm, während die einleitung, das historisch-geographische und antiquarische register, dann die auswahl und anordnung der karten und illustrationen von Benoist besorgt wurde. jeder der beiden herausgeber hat die ganze ausgabe revidiert. der auf 12 seiten des kleinen formats zusammengedrängten einleitung über das leben und werk des Livius ist eine auch pädagogisch interessante vorrede vorangestellt, welche Benoist geschrieben hat. die noten unter dem texte nehmen wenig raum ein, da sie weder sachliche noch zusammenhängende sprachliche erläuterungen enthalten, sondern nur einzelheiten kurz erklären. es folgt ein anhang, der auf 26 seiten nach einer vorbemerkung über die handschriftliche grundlage der dritten decade eine auswahl kritischer nachweise über die aufgenommenen lesarten und eine übersicht der abweichungen von Madvigs zweiter ausgabe enthält. erst nachträglich hat Riemann kunde von dem erscheinen der dritten ausgabe erhalten; doch unterläszt er es, das variantenverzeichnis hiernach zu berichtigen. zu streichen waren im XXI buch, auf welches sich die nachstehenden bemerkungen beschränken, folgende angeführte varianten: 1, 2 conserebant; 22, 3 ducenti; 28, 1 dextris; 33, 5 prius; 38, 7 alios montanos; 40, 10 habebitis; 41, 5 improvisus; 49, 7 qui suos . . intenderent; 49, 9 morati. auch 45, 3 hat sich Madvig nachträglich für a Victumulis entschieden. endlich schreibt Madvig jetzt 10, 2 magis silentio . . quam cum assensu und 56, 1 eoque novus. dagegen werden nunmehr folgende discrepanzen in Riemanns verzeichnis vermiszt: 8, 4 non sufficiebant. itaque iam feriebantur; 20, 9 transisse; 36, 5 inexsuperabilis; 39, 8 et Hannibalis; 57, 1 quo portis; 57, 4, is, quod unum. die varianten 22, 4; 47, 7; 57, 6 und 58, 9 hat Riemann angemerkt. sie beruhen zum teil auf der neuen lesung des Puteanus von Luchs, deren im Hermes XIV 141 ff. mitgeteilte ergebnisse Riemann übersehen hatte. auch manche resultate der neueren conjecturalkritik scheinen ihm entgangen zu sein; sonst würde wohl da und dort ein vorgänger erwähnung, ein oder der andere unter den besseren vorschlägen z. b. von Cobet und Pluygers zum XXII buch beifall gefunden haben. ausgibig benutzt sind die arbeiten Wölfflins; auch eigne kritische neuerungen Riemanns begegnen im texte. aus dem XXI buch sind anzuführen: 3, 1 die erweiterung einer von Harant vorgenommenen ergänzung: etiam ab senatu comprobaretur; 22, 3 trecenti (nach Wölfflin); 25, 3 (und 5) tresviri; 28, 3 hortabantur ⟨et⟩ iam; 39, 2 ⟨et⟩ tabe quae; 46, 10 ⟨ea⟩ fama; 49, 10 datum signum (statt Alschefskis signum datum); 53, 3 ⟨pugnam⟩ ultra differri; 60, 4 clementiae ⟨iustitiae⟩que. aus Harants reichhaltigen emendationes et adnotationes ad Titum Livium (Paris, E. Belin, 1880) hat Riemann mehrere vorschläge* aufgenommen; so im XXI buch 3, 1 die trans-

* Harant hat in seine 1881 bei Eugène Belin erschienene schulausgabe der bücher XXI und XXII seine sämtlichen einschlagenden emendationen aufgenommen, mit ausnahme des zu XXII 60, 7 gemachten vorschlags.

position in Hasdrubalis locum . . appellatus erat; haud dubia res fuit quin praerogativa militaris, quam favor plebis sequebatur, . . comprobaretur; 28, 8 sex tum elephanti; 34, 4 aspernandos ratus (mit geringeren hss.); 37, 6 descensum est, iam locis; 38, 5 Taurini sane Galli; 49, 7 a praetore ad civitates und (nach Wölfflins vorgang) intendere et; ferner classem dimitti; 60, 8 die interpunction nach supellex barbarica. trefflich ist die von Riemann auf 34 seiten gegebene darstellung der sprachlichen eigentümlichkeiten des Livius, welche im wesentlichen auf seinen études sur la langue et la grammaire de Tite-Live (Paris, E. Thorin, 1879) beruht und durch eine bemerkung über die in der ausgabe befolgte orthographie ergänzt wird.

Den ganzen rest des bändchens, 123 seiten, füllen die geschickt gearbeiteten und reich illustrierten übersichten der geographischen und historischen eigennamen und der begriffe aus dem religiösen, politischen, kriegerischen und privatleben der Römer, so weit das XXI und XXII buch deren kenntnis erheischt. da die ausgabe fortgesetzt wird und alle bücher der dritten decade umfassen soll, so ist es fraglich, ob die allgemeinen sprachlichen und sachlichen erläuterungen in jedem teile wiederholt werden oder ob auf das vorliegende erste bändchen zurückverwiesen wird. vielleicht würde es sich empfehlen, Riemanns Livianische grammatik, die litterarhistorische einleitung und das (für die ganze decade zu erweiternde) reallexicon von Benoist in einem besondern bändchen zusammenzustellen, das die schüler zu jeder abteilung des textes benützen könnten. die illustrationen sind mit sachkunde ausgewählt und meistens entsprechend ausgeführt. zur veranschaulichung tragen dieselben gewis in erwünschter weise bei; ob sie freilich im texte nicht zerstreuend wirken und wenigstens die übersichtlichkeit stören, ist eine andere frage. ref. möchte diese anwendung derselben nicht zur nachahmung in unseren schulausgaben empfehlen; pädagogisch richtig erscheint vielmehr die beschränkung der illustrationen auf nachschlagebücher wie Lübkers reallexicon, Autenrieths und Vollbrechts specialwörterbücher zu Homer und zu Xenophons anabasis oder die vereinigung derselben auf tafeln am schlusse eines bandes wie in Vollbrechts ausgabe der anabasis. übrigens dürften malerische ansichten, wie bei Benoist die vollbilder, welche die ruinen von Eryx und das schlachtfeld von Cannae darstellen, auszuschlieszen sein. gewis wäre ein plan des terrains von Cannae willkommener. die aufnahme des schlachtfeldes am Trasimenischen see, die wir bereits aus Wölfflins ausgabe des XXII buches kennen, ist trotz des reducierten maszstabes recht dankenswert. für den plan des republikanischen Rom und den des forums wäre jedoch ein gröszerer maszstab zu wünschen, für den letztern auch die revision einiger partien. sauber ausgeführt sind die beiden angefügten kärtchen, von welchen das eine den ganzen schauplatz des zweiten punischen krieges, das andere speciell Mittelitalien und auf zwei nebenkärtchen die umgebung von Rom und von Capua darstellt. wie für die kritisch-exegetische, so sind

auch für die reale seite der bearbeitung namentlich deutsche werke verwertet worden, wie auszer dem genannten von Lübker (und Erler) die gröszeren handbücher von Kiepert, Lange, Mommsen und Marquardt.

Es erweckt eine freudige genugthuung, dasz mit dem aufschwung selbständiger wissenschaftlicher leistungen auf classisch philologischem gebiete in Frankreich die neidlose anerkennung und gewandte benutzung deutscher arbeiten hand in hand geht. wenn die commentare in syntaktischen erklärungen hie und da recht elementare bemerkungen nicht verschmähen, die texte nur widerstrebend in die wissenschaftlich begründete orthographie sich kleiden, so wird jenes durch die mängel der meisten in Frankreich noch gebrauchten schulgrammatiken, in denen z. b. die oratio obliqua nicht ausreichend behandelt ist, dieses durch die französische aussprache des lateinischen, die das jod schwer entbehren läszt, zur genüge erklärt. auf die production geeigneter schulausgaben hat die vom conseil supérieur de l'instruction publique angebahnte reform des unterrichts in den mittelschulen offenbar günstigen einflusz; es bleibt zu wünschen, dasz auch die übrigen wirkungen dieser entsprechen.

Würzburg. A. Eussner.

---

## 60.

T. Livi ab urbe condita liber XXVI. Für den schulgebrauch erklärt von dr. F. Friedersdorff. Leipzig, B. G. Teubner. 1880.

Das 26e buch des Livius, welches in Teubners sammlung von schulausgaben mit deutschen erklärenden anmerkungen der bearbeitung des hrn. gymnasialdirectors Friedersdorff in Allenstein zugefallen ist, enthält die jahre 541—42 der stadt, 211—10 vor Ch. es bezeichnet das letzte aufflackern der brennenden gefahr, in die Hannibal den römischen staat und zumal die stadt Rom selbst versetzt hat. um Capua, das von den consuln Q. Fulvius und Ap. Claudius belagert gehalten wird, zu entsetzen, thut Hannibal den schritt, den er sogleich nach der schlacht bei Cannae nur hätte thun sollen: er zieht auf Rom los und macht einen recognoscierungsritt bis vor das templum Herculis an der porta Collina. der consul Flaccus, welcher der stadt zu hilfe geeilt ist, beobachtet ihn und ist empört über die edle dreistigkeit des groszen Carthagers, etwa wie ein gewisser füselier sehr unclassischen namens in unseren tagen. zu einem kampfe kommt es gleichwohl nicht: ein plötzlich eintretendes schreckliches unwetter trennt zweimal hintereinander die schlagfertig aufgestellten feindlichen heere. und merkwürdig! kaum haben sie sich getrennt, so zeigt sich wieder der herlichste heitere himmel. kurz, der stern Carthagos ist im sinken und untergehen begriffen.

Capua wird genommen und in Spanien erhebt sich das leuchtendste gestirn des ganzen krieges: die heldengrösze des jungen P. Scipio. seine gestalt ist denn auch mit besonderer vorliebe des schriftstellers gezeichnet. die eroberung von Neucarthago endlich beschlieszt das buch. sie bildet an sich ein würdiges vorspiel der einnahme von Carthago.

Der text selbst ist so gut und rein hergestellt, als dies überhaupt jetzt möglich ist. den meisten anstosz wird man wohl an dem nicht ganz lesbaren capitel 38 nehmen. dasz sich aber auch sonst noch manches wird verbessern lassen, z. b. 48, 10 das bedenkliche amoti, liegt wohl auf der hand. so scheint mir auch 5, 2 qualemcunque nur von einem übereifrigen zu römisch gesinnten abschreiber herzurühren. geschrieben hat Livius sicher nur: vicit tamen respectus Capuae, in quam omnium sociorum hostiumque conversos videbat animos, documento futurae, qualem eventum defectio ab Romanis habuisset. so unwesentliches, den sinn und zusammenhang nicht beeinträchtigendes beiwerk darf schon modificiert werden. weniger möchte es erlaubt sein, wirkliche handschriftliche überlieferung so wesentlich zu ändern, wie Fr. 31, 3 gethan hat, indem er portas ganz fallen liesz, womit ja allerdings schlecht etwas anzufangen ist. sollte doppeltes clauserunt, was freilich eine härte im ausdrucke wäre, einen abschreiber so stutzig oder unaufmerksam gemacht haben, dasz er eins absichtlich oder unabsichtlich weggelassen hat? dann wäre sehr einfach zu lesen: sin autem desciverunt, clauserunt portas, legatos nostros ferro atque armis petierunt, urbem ac moenia clauserunt, exercituque Carthaginiensium adversus nos tutati sunt, quis passos esse hostilia, cum fecerint, indignatur? statt des von mir eingefügten clauserunt fügt Fr. a populo Romano zu desciverunt. es kommt darauf an, welches heilmittel dem zustande des textes angemessener ist.

Wenig oder gar nicht unlesbar scheint mir das ende des sechsten capitels, wo sich Hertz und Weissenborn und demgemäsz auch unser herausgeber nur noch mit klammern zu helfen wissen. ich ziehe immer noch die frühere gewöhnliche lesart ohne interpolierung vor: nam cum fame ferroque urgerentur nec spes ulla superesset iis, qui nati in spem honorum erant, honores detrectantibus, Loesius etc. denn da man vom hunger und kriege bedrängt wurde und keine aussicht mehr zu finden war, weil leute, welche mit der aussicht auf ehrenstellen geboren waren, die ehrenstellen ausschlugen, so muste schon Loesius, welcher sein von den vornehmen verlassenes und verratenes Capua beklagte, obgleich der geringste unter allen Campaniern, die höchste gewalt ergreifen.

An der interpunction, um auch diesen punkt zur sprache zu bringen, ist kaum etwas auszusetzen, nur dasz 11, 7 noch mit der vorhergehenden oratio obliqua zu verbinden und nur durch ein komma zu trennen ist. anders verhält es sich mit 12 § 18, der von dem vorhergehenden, wie auch Weissenborn thut, durch eine stärkere

interpunction zu scheiden ist, nur möchte ich das hinter litteraeque prolatae stehende komma als unnütz gestrichen wissen. dagegen hat schon Fr. 15, 3 das sinnverwirrende komma bei sociorum mit recht gestrichen; municipiorum freilich hat er in klammern gesetzt. ob es so besser aufgehoben ist? es gehört doch wohl zum text und hat seinerseits sociorum ebenso näher zu bestimmen, wie Latini nominis cf. 16, 6 und 17, 1. unbegreiflich dagegen ist das semikolon 19, 8 bei elusa fides est, da quin potius aucta so dicht folgt, dasz sogar das verbum zu ergänzen ist.

Wir kommen aber zu der hauptaufgabe des buches, zu der erklärung des textes. die anmerkungen treffen im ganzen das richtige masz der zu erklärenden schwierigkeit des schriftstellers und gehen nur selten über den horizont eines secundaners hinaus. so heiszt es 31, 7 zu postquam — erat — dabatur: 'das imperfectum bei postquam, weil die handlung des vordersatzes in ihren wirkungen noch fortdauert, während die des hauptsatzes schon eintritt'. einfacher und verständlicher wäre es, wenn auf den unterschied von postquam legatos violandi verecundia erat und fuit hingewiesen würde, der sich für Livius analog dem griechischen ἐπεί mit imperfect und aorist geben läszt.

34, 12 iniquitatem deum ist von heuchelei die rede. mir selbst ist völlig unklar geblieben, wer die heuchelei begehe. doch nicht gar Livius? und nicht mehr, sagt er, klagten die Campanier des Q. Fulvius härte gegen sie, sondern die ungunst der götter und ihr eigenes leidiges schicksal an, das sie dazu verurteilte. nec iam Q. Fulvii saevitiam in sese, sed iniquitatem deum atque execrabilem fortunam suam incusabant. ich sehe nichts von heuchelei. es ist wohl auch keine in diesen treuherzigen worten zu finden.

Nicht einverstanden kann ich mich mit der erklärung folgender stellen erklären. als Hannibal umsonst auf das Capua belagernde heer einen angriff gemacht hat, der in einen sehr lebhaften kampf ausgegangen ist, heiszt es 6, 9: apud alios nequaquam tantam molem pugnae inveni plusque pavoris quam certaminis fuisse etc. Fr. erklärt molem pugnae als gewaltigen kampf, während Liv. doch wohl nur sagen will, er habe bei einigen schriftstellern den kampf nicht so ins gewicht fallend, nicht gerade so ausschlag gebend, er habe keineswegs eine so grosze bedeutung (d. i. moles) desselben hervorgehoben gefunden, sondern es sei mehr ein schaudern der furcht (vor einer schlacht), als eine entscheidende schlacht selber gewesen.

7, 2 abscedere irrito incepto et movere a Capua statuit castra heiszt doch wohl nicht, wie die anm. zu abscedere fordert: 'er beschlosz, von dem vergeblichen unternehmen abzustehen' usw., sondern irrito incepto steht prädicativ: 'Hannibal faszte, da es ein vergebliches unternehmen war, den entschlusz, davon abzustehen' oder abscedere a Capua ist zu verbinden, wie 8, 3 abscedi a Capua verbunden ist: 'er faszte den entschlusz von Capua fortzuziehen und sein lager aufzuheben.'

Cap. 8 werden wir in die römische senatssitzung geführt. P. Cornelius Asina will beim heranrücken Hannibals einberufung aller feldherrn und heere aus ganz Italien. Fabius Maximus dagegen findet, es wäre eine sünde und schande, sich schrecken zu lassen und von Capua fortzuziehen. das sind wohl keine 'widersprechenden ansichten', wie Fr. has diversas sententias c. 6 zu übersetzen vorschlägt, sondern einfach auseinandergehende.

9, 4 et Fulvium Vulturnus tenuerat amnis, navibus ab Hannibale incensis rates ad traiciendum exercitum in magna inopia materiae aegre comparantem drückt in doch wohl nur den umstand und nicht wie propter eine veranlassung aus: ebenso hatte den Fulvius der Vulturnusflusz aufgehalten, weil er, nachdem die kähne von Hannibal verbrannt waren, flösze, um das heer überzusetzen, bei dem groszen mangel an holzwerk nur mit mühe beschaffen konnte.

11, 2. als auf beiden seiten die heere aufgestellt waren auf den ungewissen ausfall einer schlacht hin, in welcher der sieger die stadt Rom zur belohnung haben sollte, setzte ein gewaltiger mit hagel vermischter platzregen beide schlachtreihen dermaszen in verwirrung, dasz sie kaum die waffen haben halten können und sich doch vor nichts weniger als vor den feinden in furcht haben ins lager zurückziehen müssen. instructis utrimque exercitibus in eius pugnae casum, in qua urbs Roma victori praemium esset, imber ingens grandine mixtus ita utramque aciem turbavit, ut vix armis retentis in castra sese receperint nullius rei minore quam hostium metu. sehr äuszerlich und durchaus unmotiviert ist die bemerkung zu receperint: bei Liv. folgt auf tempora der vergangenheit in consecutivsätzen sehr oft das perf. conjunctivi, indem im abhängigen satze zur gröszeren veranschaulichung das tempus der oratio directa beibehalten wird. nicht das tempus der or. dir. ist beibehalten, denn in dieser kann es sowohl 'sie haben sich zurückziehen müssen' (perf. praesens), als auch 'sie musten sich zurückziehen' (perf. historicum) heiszen, sondern der consecutivsatz ist, wie es nicht nur in der natur dieses schriftstellers, sondern überhaupt in derjenigen dieser sätze liegt, vom standpunkte der gegenwart, anstatt von demjenigen der vergangenheit aus gesagt, was man im deutschen noch besonders andeuten kann, indem man hinzufügt: dasz sie, man denke sich! kaum die waffen haben halten können; heute zu tage würde man ihnen wohl eher feigheit schuld geben.

Auch die bemerkung zu nullius rei ist nicht am platze: 'sie fürchteten alles andere mehr, als die feinde'. das will doch Livius ganz und gar nicht sagen, sondern: sie fürchteten sich vor nichts, am wenigsten vor dem feinde. weil sie sich fürchteten, gehen sie ja den kampf nicht auf, sondern weil sie die waffen zu halten verhindert waren. so sehr musz man sich hüten, die negativen vorzeichen eines gedankens gleichwie in einem algebraischen exempel nur eben aufzulösen. die logik verfährt denn doch noch subtiler, als die mathematik.

Was übrigens das receperint anbetrifft, so folgt sogleich im c. 7 noch ein ebensolches perfectum iusserit und 12, 2 heiszt es eo cursu contendit, ut prope repentino adventu incautos oppresserit er machte einen solchen eilmarsch, dasz er, man glaubt es kaum, plötzlich die leute mit seiner ankunft unversehens überrascht hat.

18, 8 ist von der einmütigen wahl des jungen P. Cornelius zum feldherrn für Spanien die rede. und nachdem alle ihre augen auf ihn gerichtet hatten, begrüszten sie alsbald mit lautem beifall sein glückverheiszendes commando. in quem postquam omnium ora conversa sunt, clamore ac favore ominati extemplo sunt felix faustumque imperium. Fr. erklärt an dieser stelle favor als parteinahme und clamor als rufe, in denen sich dieselbe zu erkennen gibt. ich finde das gesucht und erinnere nur daran, dasz sprachlich genommen favor und faustus (für fav-os-tu-s) éines stammes ist.

19, 3: war doch Scipio nicht nur wegen wirklicher mannhafter eigenschaften bewundernswert, sondern auch, indem es sich (durch erziehung und unterricht natürlich) gewissermaszen so fügte, von jugend an darauf angelegt, dieselben sehen zu lassen . . fuit enim Scipio non veris tantum virtutibus mirabilis, sed arte quoque quadam ab iuventa in ostentationem earum compositus usw. was Fr. zur erklärung dieses satzes sagt, ist ebensowenig zutreffend, weil die worte arte quadam compositus misverstanden sind. man vergesse nicht, dasz ars éines stammes mit ἀραρίσκω ist und lese dann die anmerkung: 'er hatte sich von jugend auf durch ein gewisses berechnetes auftreten seine vorzüge zu zeigen eingeübt' (sic). das wäre allerdings heuchelei s. oben.

22, 8 weigert sich der zum consul gewählte Torquatus wegen schwacher augen, die wahl anzunehmen. als nun die vorwahlscenturie laut aufschrie, sie ändere nichts an ihrer meinung und sie würden dieselben consuln wieder nennen, da sagte Torquatus: weder werde ich mir als consul euer gebaren gefallen lassen können, noch auch ihr mein commando. post haec cum centuria frequens succlamasset nihil se mutare sententiae usw. dazu ist die ziemlich unverständliche anmerkung gemacht: 'durch diese erklärung zeigte eben die centurie, dasz sie (nach der ansicht des Manlius) seine zucht (sic) nicht ertragen würde'. Torquatus sagt aber nicht: ich wollte euch mores lehren, sondern nur: neque ego vestros mores ferre potero neque vos imperium meum. das ist doch viel vorsichtiger, um nicht zu sagen, decenter ausgedrückt. er will nur gleichsam das tafeltuch zerschnitten wissen, das ihn mit dieser centurie, die so wenig geneigt ist, auf seine wünsche einzugehen, vereinigen könnte. wohlwollendes entgegenkommen ist nach seiner ansicht die basis einer gedeihlichen unterordnung.

28, 7 sind die worte exercitus civium sociorumque minui iussus übersetzt: 'es wurde ihm befehl erteilt, dasz das heer vermindert werden sollte', und dazu wird angemerkt: der infin. passivi, obwohl das subject ein persönliches ist. vgl. § 10 exercitus — dimitti

iussus. 5, 7, 9 laudari iussi. 4, 12, 4 (plebei) consules creari iussi sunt. merkwürdiges versehen! denn wenn auch vorher ein logisches subject allerdings namhaft gemacht ist, hat man doch regelrecht zu verfahren nnd zu übersetzen, wie allemal, wenn weder die person, die etwas befiehlt, noch die, der etwas befohlen wird, genannt ist, in welchem falle ja der nomin. cum infin. passivi zu stehen hat: das heer der bürger und bundesgenossen, wnrde angeordnet, sollte vermindert werden, nemlich vom Q. Fulvins in Capua. also consules creari iussi sunt sc. a plebe, nicht, wie Fr. in dem angeführten beispiel unbegreiflicher weise will, plebei.

38, 12 wird erzählt, wie sich Salapia, eine apulische stadt in der nähe des meeres, mit 500 Numidiern an Marcellns ergibt. nec sine caede multa tradi potuit: longe fortissimi equitum toto Punico exercitu erant. nnd nicht ohne groszes blutvergieszen liesz es sich übergeben: es waren die bei weitem tapfersten unter den reitern im ganzen punischen heere. der ablativ toto exercitn bezeichnet allerdings den nmfang (totus) des gebietes, aus welchem die equites hervorgehoben werden. das trifft auch zn bei dem beispiel 37, 29, 9: longe omnium celerrimae tota classe, aber die beiden andern beispiele sind falsch, einmal weil die präposition in steht und dann doch wohl, weil totus fehlt. es ist, weniger gelehrt ausgedrückt, der einfache ablativ bei totns.

44, 7 wird erzählt, wie Scipio, um augenzeuge des persönlichen mutes seiner leute zn sein, bei dem sturm auf Neucarthago sich anfeuernd und commandierend mitten unter ihnen befindet, indem allerdings drei sehr kräftige jnnge männer ihre schilde vor ihn halten müssen, denn schon flog eine ungeheuere masse von allerhand geschossen die mauern herab. ipse trium prae se iuvenum validorum scutis oppositis — ingens enim iam vis omnis generis telorum e muris volabat — ad urbem succedit. die hier erwähnte vorsichtsmaszregel, bemerkt Fr., ist ungewöhnlich, aber, möchte ich hinzugefügt wissen, erklärlich, nachdem Scipios vater und oheim in den tod gegangen waren, ist doch den soldaten selber an der erhaltung eines tüchtigen und so menschenfreundlichen feldherrn, wie es Scipio war, am allermeisten gelegen. wie hell strahlt uns nicht sein bild aus der anekdote entgegen, die Livius noch zum schlusz von ihm erzählt!

Kleinere nngenauigkeiten finden sich noch 13, 16 anm. a fundamentis proruere von grund aus umstürzen st. zerstören. 25, 12 anm. ist 'diram' execrationem wohl mit folgendem sanctissimam verwechselt nnd eine 'feierliche' verfluchung übersetzt. 34, 1 venire eas Romam 'der im vorhergehenden noch nicht ausgedrückte begriff des beschlieszens veranlaszt den accus. cum infin.'. das trifft nicht zu, denn Fr. übersieht, dasz dem schriftsteller noch das unmittelbar vorhergehende plebes sic inssit vor der seele schwebt. 41, 6 ist vom überschreiten des Ebro die rede, also wird pro ripa nicht durch 'vorn an (der küste)' übersetzt werden können.

Druckfehler, glaube ich, sind 11, 10 anm. 'den marsch' statt der marsch und 12, 3 anm. sensit 'er empfand' statt es empfand.

Wenn herr director Friedersdorff dieses 26e buch mit dem wunsche entläszt, dasz seine ausgabe des Livius dazu beitragen möge, die lectüre der zweiten hälfte der dritten dekade weiter als bisher zu verbreiten, so werden hoffentlich die noch übrigen hierher gehörigen bücher nicht zu lange auf sich warten lassen.

Luckau. Joseph Sanneg.

## 61.

Schulreden bei der entlassung von abiturienten in den jahren 1875—1881 in Stettin gehalten von Franz Kern. Stettin, Dannenberg. 1881. 68 s. gr. 8.

Vielleicht werden noch jetzt deutsche schulreden in Ciceronianischem stil gehalten, aber zum druck möchten sie wohl schwerlich gelangen. die schulreden nach den freiheitskriegen, z. b. die von Maass in Halberstadt, die bei Helm daselbst in druck erschienen, priesen in pathetischen perioden die deutsche eiche auf deutschen höhen in jenem stile, der dann ungefähr in der deutschen geschichte von Kohlrausch seinen bedeutendsten ausdruck gefunden hat. die schulreden von Hiecke und Wieck kamen zwar insofern nicht in betracht, als ihr stil eigentlich niemals rhetorisch war. da aber die programme dieser männer stets durch ihren inhalt bedeutend waren, so verhalfen sie dem stil der neueren ästhetischen schulperiode zur herschaft, die man vielleicht die Solgersche nennen könnte. wenn aber noch etwas zopf in der schulrede war, so wurde es von Heiland beseitigt. seine gedruckten reden geben von der bedeutung seiner mit ununterbrochener feuriger begeisterung vorgetragenen schulreden nur eine unvollkommene vorstellung. von Wiese liegen meines wissens gar keine gedruckten schulreden vor. doch hat er bei seinen schulrevisionen manches wort von bedeutung gesprochen. auch hat Wieses stil und behandlungsweise in den briefen über englische erziehung, aber auch in seinen vorträgen, z. b. über den willen, auf die schulschrift einen bedeutenden einflusz geübt.

Director Kern, früher am stadtgymnasium zu Stettin und jetzt am Köllnischen gymnasium zu Berlin, schlieszt sich, wenn wir nicht irren, im besten sinne des wortes mit seinen schulreden an jene geistvollen arbeiten Wieses an. auf durchschnittlich nur vier seiten spricht er über nocet emta dolore voluptas, wünschen und wollen, die drei menschheitsideale, die rechte friedelosigkeit, ἀνέχου καὶ ἀπέχου, der weise Chilon, ein spruch des Bias von Priene, Platons Phädon, ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων usw. schreiber dieses hat lange keine pädagogischen betrachtungen gelesen, welche ihn so angezogen haben als diese schulreden. bei aller kürze ist die hauptsache immer gesagt. so, dasz die freie entschlieszung des jünglings über die wahl

des berufs entscheiden soll. überall hat man das gefühl, dasz bei näherem eingehen in die einzelheiten auch die weitere ausführung dem vertrauen erweckenden redner gelungen sein würde. fast möchte man solche ausführungen gerade von ihm wünschen. sind doch solche fragen wie eben die wahl des berufes überhaupt von der grösten bedeutung und ist doch ihre schwierigkeit gerade in neuerer zeit unbeschreiblich gewachsen. so ist zwar bei der wahl des berufes auf der einen seite jeder zwang unmöglich. auf der andern seite aber sind in der zeit, da die wahl des berufes stattfinden musz, vorübergehende einflüsse von untergeordneter bedeutung oft so mächtig, dasz die reine willenskraft des jünglings in dieser frage verdunkelt wird. ob der rat des lehrers, der wunsch des vaters hier die richtige correctur ist oder nicht, darüber müssen die männer urteilen, die in ihrer jugend diese correctur zurückgewiesen haben. doch um zu Kerns schulreden zurückzukehren, so kann wohl behauptet werden, dasz der leser durch die eleganz ihrer form angenehm überrascht wird und dasz selten eine sammlung von schulreden so interessant war als diese.

H. Pr.

## 62.

Gneisenau. von Moritz Berndt. mit einem bildnis Gneisenaus. deutsche zeit- und charakterschilderungen für jung und alt. i. Halle, buchhandlung des waisenhauses. 1881. 195 s. 8.

Der verf., dem die jugendlitteratur bereits eine reihe schätzenswerter darstellungen aus dem gebiete der älteren deutschen geschichte verdankt*, hat denselben vor jahresfrist unter obigem titel eine neue studie folgen lassen, mit der er fast unmittelbar die grenzen der gegenwart berührt. freilich ganz so neu, als es unseren worten nach scheinen könnte, ist das werkchen nicht. der verf. selbst berichtet, den gedanken einer biographie Gneisenaus schon vor mehr als 20 jahren gefaszt, ja einzelne teile derselben ebendamals schon entworfen zu haben, und vielleicht dasz sich so am natürlichsten eine gewisse bevorzugung einzelner partien erklärt, welche wir wahrgenommen zu haben glauben. anderseits wiederum muste eine solche strenge übung des nonum prematur in annum dem buche ganz besonders auch insofern zu gute kommen, als inzwischen die bedeutsamsten beiträge zur kenntnis Gneisenaus und seiner zeit ans licht traten. denn das grundlegende fünfbändige werk von Pertz-Delbrück, wiewohl schon 1864 begonnen, ward bekanntlich erst 1880 vollendet. diese neueröffneten quellen hat der verf., soweit

* erzählungen aus dem deutschen mittelalter. bd. 1. das leben Karls des Groszen. Halle, buchhandlung des waisenhauses. 1864. bd. 2. Heinrich der Erste und Otto der Grosze. Halle, ebenda. 1864.

wir zu sehen vermögen, mit demselben fleisze und mit derselben umsicht benutzt, welche seine ganze schriftstellerische thätigkeit charakterisieren, aber er hat auch — was kaum gesagt zu werden braucht — aus den memoiren und briefwechseln von zeitgenossen wie Müffling, Münster, Rahden, Varnhagen, Arndt, Steffens, Raumer usw. reichlich geschöpft und zum teil eben aus ihnen manchen feineren, mehr nur gelegentlichen zug zum bilde seines helden oder irgend einer situation entlehnt.

Das buch ist in folgende abschnitte gegliedert: I. bis zur schlacht bei Jena und Auerstädt. s. 1—15. II. die verteidigung Kolbergs. s. 16—36. III. der wiederaufbau des staates. s. 37—53. IV. Gneisenau im dienste Europas. s. 54—82. V. das volk steht auf, der sturm bricht los. s. 83—103. VI. die schlacht an der Katzbach. s. 104—117. VII. Wartenburg und Leipzig. s. 118—134. VIII. über den Rhein nach Paris. s. 135—155. IX. der erste und zweite Pariser friede. s. 156—173. X. wieder zu hause. s. 174—185. XI. Gneisenaus tod. s. 186—195.

Es wird sich gegen diese gruppierung nichts erhebliches einwenden lassen, und wenn dabei die politische thätigkeit Gneisenaus mehr in den mittel- und hintergrund gerückt erscheint, so mag das von dem jugendlichen leserkreise, an den sich das buch zunächst wendet, nicht eben als mangel empfunden werden. denn für die jugend ist Gneisenau doch zumeist nur der held des schlachtfeldes. dasz er, wie Scharnhorst, auch der grosze kriegsdenker und kriegslenker gewesen, gelangt ihr im allgemeinen weniger zum verständnis, wie denn auch der verf. die strategische begründung und veranschaulichung der eigentlich kriegerischen actionen zurücktreten läszt. wir finden, wie gesagt, keinen anlasz hierüber mit demselben zu rechten. dagegen verhält es sich etwas anders mit einem andern punkte. die kinder- und lehrjahre Gneisenaus und sein eignes späteres familienleben — also gerade das, was uns den helden menschlich näher bringt — sind unseres erachtens in zu knappen rahmen zusammengedrängt, während anderseits in der charakteristik der kriegsjahre und der enthusiastischen zeitstimmung hin und wieder fast eine überfülle des details und namentlich des anekdotischen elementes fühlbar wird.

Allein diese bemerkungen sollen den wert des wackern buches in keiner weise schmälern, und darum sei sogleich hinzugesetzt, dasz mindestens über die jugendgeschichte Gneisenaus die quellen in der that ziemlich unergiebig sind, und dasz das wenige, was vom verf. mitgeteilt wird, doch durchaus anregend wirkt. denn derselbe beherscht auch die form, wie er den stoff beherscht. er weisz vor allem — zu erzählen. leicht und frisch und in durchsichtiger klarheit flieszt seine rede; ungezwungen folgt man ihr; wo die scene aber belebter wird, das interesse sich steigert, steigert sich alsbald der epische ton zum dramatischen und in den eigentlichen höhepunkten der darstellung erhebt er sich zu nachdrucks-

voller kraft und beredtem feuer. dasz endlich durch die ganze schrift ein geist edler patriotischer wärme und echter sittlichkeit geht und gerade in der reifenden jugend den lebendigen wiederhall zu wecken geeignet ist, braucht beinah ebenso wenig noch besonders hervorgehoben zu werden, als dasz auch die äuszere ausstattung des buches eine angemessene und gefällige ist.

H. Masius.

---

## 63.

Iduna. Deutsche heldensagen dem deutschen volk und seiner jugend wiedererzählt von Karl Heinrich Keck. zweiter band. III. die sage von Wieland dem schmied. IV. Dietrich von Bern und seine gesellen. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1881.*

Die zwei hier behandelten sagenkreise bestehen ein jeder für sich; doch verknüpft sie ein band, indem personen des ersteren in dem letzteren wieder auftreten. in deutschen und skandinavischen epen, volksbüchern, volksliedern, localsagen u. s. f. liegt das material, aus welchem die vorliegende reconstruction aufgebaut ist, massenhaft angehäuft, an varianten, widersprüchen, verwirrungen, tautologien und lücken reich. diese überbleibsel deuten auf längst verschollene rhapsodien. viele solche sind augenscheinlich und auch oft wiederkehrenden versicherungen des sammlers zufolge in der Wilkina- oder Thidreksage aufgelöst und blicken noch in beibehaltenen epischen formeln und manieren, ja in ganzen strecken der historisierten prosa hervor. Dietrich von Bern, ein durch und durch deutsches ideal des richtigen königs, war so recht nach dem herzen des deutschen volkes (dasz die bauern seine thaten sangen, wird einigemal berichtet). die sagen von ihm kamen unter deutschen stämmen, wobei die Gothen voran standen, auf, wanderten auch nach norden und wurden in allen skandinavischen landen beliebt. durch all diese wanderungen und wandelungen verspürt man noch schöpferische gedanken einer grauen vorzeit, und die hypothese eines ehedem allen oder doch einigen indogermanischen nationen gemeinsamen sagenbornes, welchem die von einander weit entfernten ströme entquollen, kommt der gewisheit nahe; wenigstens erschlieszt sie am ungezwungensten das rätsel so wundersamer übereinstimmungen, wie die sind, welche sich aus sagen- und epenvergleichung ergeben. von der Wielandsage scheint diesz nicht ausgemacht zu sein; ob sie sich von der arischen ursage direct herleitet, ob teilweise wenigstens aus den mythen von Hephästos und Dädalos stammt, sei hier unerwogen. jedenfalls aber erinnert die Dietrichsage an alte

* der erste, im jahre 1874 erschienene band enthält: I. Gudrun. eleg. kart. mk. 1.60. II. die Nibelungensage. mk. 3.75. — Sämtliche vier abteilungen in zwei sehr eleganten einbänden eleg. gebunden mk. 9.

völkergemeinschaft. auch ihr urbestand war natursymbolik. es leben noch, wie herr Keck bemerkt, 'so in der deutschen wie in der nordischen überlieferung jene mythischen züge fort, die klar darauf hindeuten, dasz Dietrich wie die vornehmsten seiner gesellen ursprünglich naturkräfte waren, die das dichtergemüt eines kindlichen volkes zu wollenden und sinnenden wesen umschuf.' gleichviel, ob man sich unter Dietrich ursprünglich den thor zu denken hat oder, wie hr. K. geistreich ausführt (IV 295 ff.), den repräsentanten der milden jahreszeit, gewissermaszen als doppelgänger von Baldur, den holden frühling, den bekämpfer des feindlichen winters und seiner stürme und reiszenden ströme (riesen und drachen). aus dem naturgrund der sage entstieg der ethische gedanke; das kann nicht erst damals geschehen sein, als die Gothen ihres Theodorich und einiger andern helden namen, wohl auch manches aus ihrer geschichte in die sage pflanzten, sondern in sehr alter zeit. Dietrich wurde ein inbegriff schöner menschen- und herschertugenden, und am köstlichsten in seinem tugendkranz funkelt die lautere treue. die germanische volksepik kennt kein edleres, kein völliger entwickeltes charakterbild, keine höhere leistung der treue, als dasz Dietrich, um das leben von sieben seiner gesellen zu erhalten, auf zwanzig jahre seinem reiche entsagt und arm in die fremde zieht. und als könne das volksgemüt sich nicht an dieser einen gestaltung der Dietrichstreue sättigen, reduplicierte es dieselbe in der Wolfdietrichssage (übrigens beruhe hier die frage auf sich, ob Wolfdietrich primitiver sei als Dietrich, oder umgekehrt) und nochmals in der Ruothersage. diesen herlichen königen wird von ihren gefolgschaften mit goldener treue begegnet — ein ebenso hochpoetischer, als sittlicher einklang. durch die königs- und mannentreue ist auch die ökonomie ganzer dichtungen bedingt. genug, sie ist die seele des Amelungenkreises. trotz dieser vollen beleuchtung der ethischen grundidee ist, wie gesagt, in Dietrich und seinen gesellen ein mythischer rückstand bemerkbar, so in Heime, Wittich, Wildehär, auch nach der überzeugenden nachweisung herrn Kecks (s. 304 f.), in Dietleib. — Der urverwandten sagen anderer völker sind viele, so z. b. Indras kämpfe mit Vritra und andern unholden im Rigveda; oder die heldengeschichten vom Theseus und auch seine persönlichkeit, wie diese Sophokles, der attischen legende sich anschlieszend, auf der bühne vorstellte. weit am nächsten aber liegt es, den Amelungencyklus mit dem Schahnameh zu vergleichen, worüber schon früher Uhland gewichtige worte sprach. da entlehnung von der einen oder andern seite kaum denkbar ist, so verspricht eine genaue durchforschung der eranischen königssagen nach berührungen mit unserem sagenkreis sehr erheblichen gewinn auch für dessen verständnis. manches scheint sich wie von selbst zu ergeben, wenn auch nur die von Schack übersetzten abschnitte ins auge gefaszt werden. die von Uhland gründlich besprochene ähnlichkeit der sieben tagereisen im Wolfdietrich mit den sieben abenteuern Rustems

(Schack, heldensagen des Firdusi. 1865. s. 135 [b] ff.) ist ein hauptpunkt; ein anderer die Sohrabsage gegenüber der von Hildebrand und Hadubrand (s. Schack s. 156 ff.). an Dietrichs person und schicksal gemahnt auffallend Kei Chosreys lichtgestalt, seine verfolgung durch seinen mütterlichen groszvater Afrasiab, den geistesbruder Ermanrichs, und seine kämpfe mit ihm (auch des wunderbaren rosses Bahsad, bei Schack s. 258, nicht zu vergessen). vollends ladet die ins mystische gewendete legende vom freiwilligen verschwinden des gealterten Kei-Chosrey (Schack s. 360 ff.) dazu ein, hier nur eine andere wendung dessen zu finden, was von Dietrichs ausgang überliefert ist. dazu kommt das dem germanischen comitatswesen nicht fernstehende verhältnis zwischen den Pehlevanen und ihrem schah. im allgemeinen zeigt es sich, dasz die treue im eranischen königsbuch eine grosze rolle spielt. ein tiefes wesen, ein dem germanischen nahe befreundeter geisteshauch weht uns aus vielen geschichten und charakterbildern dieses urgewaltigen werkes an.

Wir wenden uns nach dem buche zurück, welches zu diesen bemerkungen anlasz bot. beide abteilungen des zweiten bandes kündigen sich als 'nach der echten überlieferung erzählt' an. ein ungemein schwieriges unternehmen. es erfordert, um zu gelingen, gelehrte quellenkunde, feine kritik im sichten und dichterisches talent, wodurch das beibehaltene verjüngt, auf vielen punkten das ursprüngliche geahnt und in kräftiges leben gerufen werde. herr Keck vereinigt diese eigenschaften; er hat dadurch erreicht, wirklich von poesie erfüllte, nach künstlerischen gesetzen organisierte und im vortrag anmutende sagenbücher herzustellen. von welcher idee er sich leiten liesz, sagt er zuvörderst in betreff der Wielandsage (s. 109): 'es kam eben darauf an, überall das echte zu finden; prüfstein der echtheit aber war die übereinstimmung des überlieferten mit den grundzügen des mythus.' selbstverständlich modificiert sich die aufgabe gegenüber der Dietrichsage, die ja einen weit höhern und reichern ethischen gehalt in die mythischen grundvorstellungen verwebt hat; sonst bleibt der gesichtspunkt derselbe. 'auch in der vorliegenden darstellung (so lesen wir s. 294) bin ich bemüht gewesen, einerseits aus der vergleichung der deutschen und der nordischen überlieferung, unter stetem hinblick auf die idee des der sage zu grunde liegenden mythus, möglichst die echten und ursprünglichen züge der sage wiederherzustellen, anderseits den künstlerischen forderungen, die sich auf einfachheit, schönheit des stils und einheitliche composition beziehen, gerecht zu werden.' 'meine darstellung (heiszt es sodann s. 299) verlegt ebenso wie die andern sagen auch die von Dietrich in die altheidnische zeit zurück, um ihren einheitlichen und ursprünglichen geist zu wahren.' sowohl nach der kritischen seite (insoweit hier ref. zu urteilen vermag), als nach der poetischen und künstlerischen sind die beiden vorliegenden arbeiten unsers neuen sagenschreibers vorzüglich zu nennen. seine

(überwiegende) prosaerzählung bleibt sich gleich in frische, wärme, lebendigkeit, anschaulichkeit, in unermüdlicher wirksamkeit der phantasie; und auch im stil ist das erstrebte ziel erreicht. mit kunstfleisz und kunstverstand gruppiert er die begebenheiten. als künstler, der im ganzen seines stoffes lebt, verfährt er insbesondere darin, dasz er viele sagen zu rhapsodien (meist in iambischen blankversen) umdichtet und sie bei passend gewählten gelegenheiten vortragen läszt, andere in prosaform einschaltet — episoden, kraft welcher es möglich gewesen ist das wesentlichste aus der Dietrichsage und ihren deutschen doppelgängern in einer gewissen continuität zusammen zu schlieszen. er gliedert dieses sagenganze in drei bücher: Dietrichs flucht, Dietrichs rachezug gegen Ermanrich und Dietrichs heimkehr. sogleich im ersten capitel singt bei einem gastmahle Dietrichs Isung von Otuit und Wolfdietrich (von diesem stammt ja Dietrich ab). im zweiten capitel des ersten buches erzählt Heime dem Sibich von Dietrichs abenteuern mit Hilde und Grim, mit Egge und Fasold. schicklich trägt im achten capitel Isung das ausführliche gedicht von Rother, einem ahnen Dietrichs, in dessen halle vor (es erstreckt sich durch s. 117—140). vor dem aufbruch zur rache an Ermanrich mahnt derselbe sänger durch das lied von Thors hammerholung den Dietrich zur vorsicht. als der held zum zweiten male heimgekehrt im begriffe steht sein reich wieder zu gewinnen, wird ihm Randvers tod erzählt u. s. f. die in beiden sagenbüchern eingelegten dichtungen (darunter stehen auch lyrische stücke) sind durch den wohllaut der verse und durch innere schönheiten nicht geringeren wertes, als die prosabilder. doch nehme ich die oben erwähnte rhapsodie von Rothers brautfahrt aus. sie ist meines erachtens zu viel modernisiert und steht an kraft gegen die in ihrer schlichtheit sehr poetische und packende weise des alten spielmanns zurück — womit das täppische in einzelheiten des 'könig Ruother' nicht bemäntelt werden soll, noch weniger die gestümperten weiterungen des echten stoffes. wie hr. K. im einzelnen ausgewählt, fremdartiges (z. b. die Samsonsage) ausgeschieden, lücken frei dichtend ausgefüllt, in der überschau des ganzen richtiges aus entstelltem heraus erkannt, wie er sachgemäsz so manche breite zusammengerückt hat (namentlich in schlachtgemälden, die er vorfand) auseinanderzusetzen, dazu fehlt hier der raum; auch könnte die erschöpfende nachprüfung nicht ohne eigens in diesem augenmerk unternommene durcharbeitung des ganzen einschlägigen quellenmaterials zu stande kommen. anspruch auf beifall hat die art, wie er die höhere kritik übt, ohne zweifel. der ref. gestattet sich nur wenige einwendungen. in künstlerischen neugestaltungen alter sagen kommt es darauf an, dasz bei der apperception derselben im heutigen bewustsein kein widerspruch innerer art der neuen schöpfung anhafte (eine ausstellung, welche Uhland mit fug an Tegnérs Frithiof machte). ein solcher widerspruch ergibt sich dadurch, dasz in dem von unserem erzähler neu hinzu gedichteten elften und zwölften

capitel der Wielandsage deren held nach seinen erzbösen rachethaten zu äuszerem und innerem glücke gelangt. die rauhe und schreckenerregende grösze der harten sage verträgt sich nicht mit dieser wendung zum gemütlichen, und auch die poetische gerechtigkeit kommt zu kurz. — Die erzählung 'wie könig Dietrich ins Bertungenland zog' stört insofern, als diese episode, wie ja s. 306 zugegeben wird, erst eine spätere erweiterung der sage ist. Siegfried gehört eben nicht in die Dietrichsage herein. übrigens fällt der umstand in die wagschale, dasz sich mit dem charakter Dietrichs, wie ihn die echte sage durchführt, sein sophistischer behelf heim schwören (s. 112) nicht verträgt. — Die geschichte von Helche und ihren söhnen ist nach der Wilkinasage behandelt. gut. nichtsdestoweniger scheint uns in der sehr abweichenden erzählung, welche die 'rabenschlacht' von diesen vorgängen enthält, unserer ansicht entgegen von hrn. K. als 'weinerliche version' bezeichnet, ein stoff von vorzüglichem tragischem gehalt zu stecken. — Spuren feinsinniger reconstruction sind zwar über das ganze werk verbreitet. wir möchten aber zwei capitel auszeichnen, wo nach unserm geschmack die erfindung des verfassers vorzüglich glückte: I 10 'wie Sibich die beiden Harlunge ums leben brachte' und I 12 'wie Dietrich sein land räumen muste.' — Es ist nicht allein das gewaltige der heldenthaten und die ethische bedeutung der charaktere, bewährt in kampf und drang, sondern auch echt deutsche sitten und deutsches gemütsleben von der friedlichen seite her, was an die Dietrichsagen fesselt, sollten sie auch von unbeholfenen volkspoeten erzählt sein. eben dieses gemüt der alten sage verspürt man auch in der neuen bearbeitung; es waltet hier schlichte herzlichkeit, nicht ohne dasz diese an gebührender stelle einen begeisterten aufschwung nimmt. als schöne und warme erzählungen leuchten uns vor anderem: I 6 'wie Wildehär erschlagen wird'; III 3 'wie Hildebrand mit seinem sohne Alebrand kämpfte'; III 5 'wie Dietrich noch einmal mit Heime zusammentraf'. — Möge die Dietrichsage, dieses vielstimmige Hohelied von deutscher treue, in dieser neuen vortrefflichen fassung sich die liebe von jung und alt gewinnen und die deutsche treue unter uns stärken helfen. — Die äuszere ausstattung ist würdig.

Darmstadt. F. Zimmermann.

## 64.

## PÄDAGOGISCHE KLEINIGKEITEN.

### I. Zur kurzsichtigkeitsfrage.

Es ist in neuerer zeit wiederholt von ärztlicher seite behauptet und an der hand statistischer aufnahmen sogar der nachweis versucht worden[1], dasz unter den schülern unserer höheren lehranstalten

[1] so in einem vortrage des prof. dr. Cohn aus Breslau auf der Danziger naturforscherversammlung 1880.

die kurzsichtigkeit in den letzten decennien in einer geradezu schreckenerregenden weise zugenommen habe, und man hat diese, wenn sie richtig ist, ja höchst beklagenswerte erscheinung auf die gesteigerten anforderungen, welche unsere schulen an die thätigkeit ihrer schüler überhaupt, wie besonders an die sehkraft derselben stellen, zurückführen wollen. ich kann mich natürlich nicht berufen fühlen, die methodische richtigkeit dieser untersuchungen und die berechtigung der aus ihnen gezogenen schlüsse einer kritik zu unterwerfen; ich wage weder zu beurteilen, ob bei jenen statistischen erhebungen alle mitsprechenden factoren in berechnung gezogen sind, noch ob die für die vergleichung jetziger und früherer zustände zu grunde gelegten daten aus früheren zeiten eine zuverlässige gewähr bieten. ich will auch hier nahe liegende wahrscheinlichkeitserwägungen nicht weiter betonen, wie z. b. dasz es höchst auffällig sein würde, wenn so manche jetzt nach sanitären gesichtspunkten vervollkommneten einrichtungen — hellere classen, zweckmäszigere subsellien, besseres papier und schreibmaterial, deutlichere drucke statt der zu väterzeiten allgemein üblichen kleinen duodez- und sedezausgaben der alten classiker — nicht auch ein wohlthätiges gewicht zu gunsten der jetzigen zeit gegenüber der früheren in die wagschale werfen sollten; wenigstens würden ja die bestrebungen, welche in neuerer zeit zur verbesserung aller dieser hilfsmittel des lernens so manigfaltig und so erfolgreich thätig gewesen sind, damit als wirkungslos gerichtet sein, wenn ihnen in der that ein so geringer einflusz auf die vervollkommnung der schulverhältnisse in sanitärer beziehung zuerkannt werden müste.

Indes, mag der lehrer durch solche erwägungen stutzig werden oder nicht, mag er sich auch fragen, ob nicht eine procentuale zunahme der kurzsichtigkeit unter unserer jugend in genauem verhältnis zu der procentualen steigerung des andrangs derselben zu den höheren bildungsanstalten und dem studium steht, und ferner, ob es wirklich gerade immer die eifrigsten und strebsamsten elemente, die doch natürlicherweise unter den schlimmen einflüssen gesteigerter anforderungen am ersten leiden müsten, sind, welche man mit vorliebe brillen- und kneifertragend umhergehen sieht — thatsache ist, dasz die kurzsichtigkeit, ob nun verbreiteter als früher oder nicht, in höchst bedauerlichem grade vorhanden ist, dasz sie bei sitzender lebensweise und anhaltender geistiger beschäftigung vielfach zunimmt und dasz also die schule die pflicht hat, so viel an ihr ist den schädlichen folgen derselben entgegenzuwirken. zu der lösung der letztern aufgabe sollen die folgenden zeilen einen bescheidenen beitrag liefern; die hier ausgesprochenen gedanken sind weder neu noch gerade fernabliegend, und mancher fachgenosse hat sicherlich mehr oder weniger bewust, mehr oder weniger consequent die hier zu empfehlenden maszregeln angewendet. da indes, wie verf. aus eigner erfahrung weisz, keineswegs allgemein die nötige aufmerksamkeit auf diese seite der pädagogischen thätigkeit verwendet

wird; da es ferner gerade jetzt gegenüber der erhöhten aufmerksamkeit, welche die medicinische wissenschaft und die laienwelt solchen fragen der schulhygiene zuwendet, die pflicht der lehrer sein dürfte, auch ihrerseits verständnis und guten willen für die bekämpfung dieser übelstände zu beweisen, so mögen die folgenden harmlosen bemerkungen immerhin hier ihren platz haben; vielleicht dienen sie dazu, zu gründlicheren und wertvolleren erörterungen anzuregen.

Es ist eine anerkannte thatsache, dasz die kurzsichtigkeit von den schülern selbst durch üble gewohnheiten befördert wird, namentlich durch verkehrte körperhaltung beim lesen und schreiben, sowie durch gewisse unarten bei letzterem selbst. wie viel hier in haus und familie bei mangelnder einsicht oder aufmerksamkeit gesündigt wird, wie namentlich bei knaben, welche zu einer sog. lesewut (oder, wie man bei uns sagt, 'schmökerwut') neigen, durch fehlende aufsicht der grund zu späteren übeln gelegt wird, entzieht sich vorläufig noch jeder berechnung. allein hier kann die schule, wie die sachen einmal liegen, nicht viel thun[2], wenn auch manchmal die schlimmen resultate häuslicher sorglosigkeit ihr aufgebürdet werden mögen. wohl aber ist es pflicht jedes lehrers, vor allen natürlich des ordinarius, aber auch der einzelnen fachlehrer, während der unterrichtsstunden auf diesen punkt eine unausgesetzte aufmerksamkeit zu verwenden. jeder lehrer, welcher es nicht für der mühe wert halten sollte, auf dergleichen 'äuszerlichkeiten' zu achten, würde durch connivenz jene anfangs leicht zu unterdrückenden unsitten mit grosz ziehen helfen. — Schon der neun- bis zehnjährige sextaner zeigt, wenn er eine schriftliche arbeit in der classe anfertigt, eine grosze neigung den kopf möglichst nahe über das papier zu beugen. es ist diese angewohnheit keineswegs eine f o l g e der kurzsichtigkeit; denn derselbe schüler kann auf verlangen eine in beträchtlicher entfernung ihm vorgehaltene schrift bequem lesen; wohl aber musz — ganz abgesehen von den schädlichen folgen, welche diese haltung für den ganzen oberkörper des schülers haben wird — mit der zeit selbst ein normales auge durch eine solche überreizung geschwächt, der schüler also kurzsichtig werden. dasz diese neigung, wofern sie nicht bekämpft wird, in den folgenden classen, wo bei oft raschem wachstum dem knaben an sich schon eine gerade und straffe haltung seines oberkörpers schwer fällt, sich nur noch steigern wird, ist selbstverständlich. verfasser dieser zeilen hat von der untersten stufe an bis zur tertia hin (in der secunda, wo ein groszer teil bereits die periode des raschesten wachstums überwunden hatte, nur in vereinzelten fällen) gegen dieses übel zu kämpfen gehabt, teilweise sogar mit strafen dagegen vorgehen müssen und weisz aus erfahrung, dasz nur eine fortgesetzte aufmerksamkeit und wiederholtes erinnern, namentlich wenn die angewohnheit schon mehrere jahre unbeachtet

[2] einige vorschläge hofft verf. in einem spätern aufsatz zu machen.

sich hat festsetzen können, einigermaszen dem übel steuern kann. wie leicht liesze sich dagegen dasselbe beseitigen, wenn alle lehrer sich zu gleichmäsziger beachtung und bekämpfung dieser unsitte vereinten, wenn von früh an der schüler angehalten würde, beim schreiben seinen kopf so weit vom hefte und beim lesen das buch so weit von seinem kopfe entfernt zu halten, als es eben sein sehvermögen ohne anstrengung gestattet.

Eine zweite quelle der verschlechterung der augen liegt in gewissen üblen angewohnheiten beim schreiben. welche art der buchstaben und der buchstabenstellung, ob antiqua oder deutsche currentschrift, ob schräge oder gerade richtung, vorzuziehen sei, soll hier unerörtert bleiben; es ist dies zu entscheiden nicht sowohl sache der pädagogik als der ophthalmologischen technik. dagegen ist es auch dem laien klar, dasz grosze, deutliche schrift mit klarer abtrennung der einzelnen worte und linien von einander einen für das auge wohlthuenden eindruck macht und die sehkraft weniger anstrengt als eine zusammengedrängte, kleine, durch ineinanderziehen der worte und zeilen verwirrende schrift. wenn ich behaupte, dasz hier durch mangel an aufmerksamkeit seitens des lehrers noch viel gefehlt wird, so meine ich natürlich weder die in dem officiellen schreibunterricht angefertigten scripturen, noch auch die als aufsätze, exercitien usw. dem lehrer abzugebenden arbeiten. dasz letztere deutlich und sauber, womöglich schön geschrieben werden, ist ja wohl eine allgemein anerkannte und durchgeführte forderung. allein man nehme einmal das sog. diarium eines quartaners oder tertianers, der hierin ganz sich selbst überlassen ist, zur hand: da wird man finden, dasz die concepte seiner exercitien und aufsätze, seine dictate und extemporalien — besonders wenn der lehrer, um ein paar minuten zu ersparen, so rasch dictiert, dasz der schüler kaum folgen kann — ein wahrhaft greuliches bild von wust und kritzelei gewähren. häufig kann der schüler die so hingesudelten sätze nachher selbst nicht lesen; schlimmer ist, dasz er sich dadurch an schlechte und unsaubere schrift nur zu leicht gewöhnt, das schlimmste aber, dasz er beim niederschreiben wie beim wiederentziffern seines geschreibsels seinen augen eine anstrengung zumutet, die um so verwerflicher ist, als sie ohne nennenswerte mühe und bei einigem guten willen seitens des lehrers ihm erspart werden kann.

Verfasser duldet bei seinen schülern bis tertia hin nicht, dasz sie auch nur im diarium (oder in andern nicht abzugebenden büchern, wie präparationsheften) etwas zusammenhängendes o h n e  l i n i e n niederschreiben; er verlangt, dasz jeder schüler für die stunden, in denen vorsichtlich etwas zu schreiben ist, sich zu hause mit einer ausreichenden zahl liniierter seiten versehen habe; dasz die zu hause anzufertigenden, in das diarium niederzuschreibenden arbeiten erst recht auf linien geschrieben sein müssen, ist selbstverständlich. ausgenommen sind nur solche schriftlichen aufzeichnungen, die ihrer

natur nach die linien ausschlieszen, wie z. b. durchgeführte rechenaufgaben. verständigeren schülern wird mit der zeit auch wohl der gebrauch eines linienblattes gestattet, vorausgesetzt dasz sie damit umzugehen verstehen.

Was mit dieser auf den ersten blick vielleicht pedantisch erscheinenden maszregel gewonnen wird, ist leicht ersichtlich. der gebrauch von linien, die natürlich nicht zu eng sein dürfen, schlieszt ein zu nahes aneinanderrücken der reihen absolut aus; ja auch zu winzige schrift wird so nicht leicht vorkommen, da unwillkürlich die grösze der buchstaben zu der entfernung der reihen von einander in ein passendes verhältnis gesetzt wird. dasz von der so erreichten deutlichkeit zu der gefälligkeit der schriftform nur ein schritt ist, dasz eine gewisse freude an ordnung und sauberkeit wenigstens bei den besseren unter den schülern erzielt wird, soll hier nur nebenher angedeutet werden, da es dem verf. in erster linie auf den für die schonung der sehkraft hieraus erwachsenden vorteil ankommt.

Soll und kann denn nun aber dieser zwang in derselben strenge durch alle stufen der höhern schule durchgeführt werden? gewis nicht. wenn von vorn herein auf den unteren stufen die nötige gewöhnung herbeigeführt wird, ist nachher kaum noch von zwang die rede. wenn noch beim quintaner und quartaner ein häufigere controlle seines diariums nötig, ja vielleicht eine strafe für nachlässige haltung desselben und verstösze gegen die ihm bekannten vorschriften unausbleiblich ist, so wird in der regel beim tertianer schon eine mahnung, 'wie ich erwarte, dasz jeder die bisherigen bestimmungen weiter beobachtet' und eine gelegentliche, kaum merkliche überwachung genügen. dem erwachsenen schüler der oberen classen gegenüber wird man, zumal die auf jenen stufen zu befürchtenden schäden hier kaum noch in dem grade gefährlich sind, überhaupt eine gröszere freiheit gestatten und ihn nur wiederholt und dringend von der gerade hier sehr um sich greifenden neigung zu einer engen, übertrieben zierlich-kleinen schrift fernzuhalten suchen. das beste wird und musz ja bis zu diesem alter die lange vorausgehende anleitung und gewöhnung schon gethan haben. verf. hat wiederholt die freude gehabt, zu sehen, wie der von ihm streng durchgeführte grundsatz, auch in scheinbar wertlosen aufzeichnungen ordnung und sauberkeit festzuhalten, wenn er anfänglich als ein lästiger zwang empfunden war, nach und nach zu einer lieben gewohnheit wurde, an welcher der schüler auch da noch festhielt, wo ein druck auf ihn in dieser richtung nicht mehr ausgeübt wurde.

Zerbst. H. Zurborg.

---

Digitized by Google

65.

# BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER SECHSUNDDREISZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU KARLSRUHE.

Als vor zwei jahren auf der Stettiner versammlung deutscher philologen und schulmänner Karlsruhe i. B. zum sitz der sechsunddreiszigsten versammlung vorgeschlagen wurde, erklärte herr oberschulrat director dr. Wendt sofort, dasz ihm zwar seitens der städtischen behörden und des groszherzoglichen ministeriums auf vorläufige anfrage durchaus entgegenkommend geantwortet worden sei und der landesherr selbst seine freude über die wahl seiner residenz ausgesprochen habe, dasz aber das jahr 1881 in mehrfacher hinsicht weniger geeignet sei als jedes andere, weil eine ganze kette von lustbarkeiten vorangehen werde. vor allem die auf den üblichen termin der philologenversammlungen, auf ende september, fallende feier der silbernen hochzeit sr. kgl. hoheit des groszherzogs und die gleichzeitige vermählung der prinzessin Victoria musten das interesse der bevölkerung derart in anspruch nehmen, dasz eine versammlung von philologen und schulmännern nicht zu der ihr gebührenden geltung kommen konnte. so erklärt und rechtfertigt sich die verschiebung auf das jahr 1882.

Die versammlung währte vom 27 bis 30 september. das präsidium führten die herren oberschulrat director dr. Wendt aus Karlsruhe und hofrat prof. dr. Wachsmuth aus Heidelberg.

Die befürchtung, dasz das andauernd schlechte wetter auf die beteiligung ungünstigen einflusz ausüben würde, hat sich in geringem masze bestätigt. die zahl der beteiligten — 530 — steht hinter der von Wiesbaden, von Stettin und Trier allerdings zurück, wir dürfen aber nicht vergessen, dasz Karlsruhe 'in einem entfernten winkel unseres vaterlandes' liegt. das gröste kontingent — wobei wir keinen anspruch auf absolute richtigkeit der zahlen machen — stellte Baden mit 263 teilnehmern, darunter 125 aus Karlsruhe selbst; es folgen von den nachbarstaaten Elsasz-Lothringen mit 87, Württemberg mit 41, die Schweiz mit 20, Bayern mit nur 19 mitgliedern (darunter 8 Pfälzern), Hessen mit nur 6. aus den entfernteren deutschen staaten zählten wir: aus Preuszen 53 teilnehmer (17 aus Hessen-Nassau, 11 aus Sachsen, 9 aus der Rheinprovinz, 7 aus Brandenburg [sämtlich aus Berlin], 3 aus Westfalen, je 2 aus Hannover und Schlesien, je 1 aus Pommern und Westpreuszen), ferner aus Anhalt 6, aus Sachsen-Weimar 4, aus Sachsen-Altenburg 2; je 1 aus Mecklenburg-Schwerin, Hamburg, Lübeck, Bremen. dazu kommen 3 teilnehmer aus Österreich, 1 aus Luxemburg, je 2 aus Belgien und England, je 1 aus Frankreich, Schweden, Italien und den Vereinigten Staaten von Nordamerika. von namhaften gelehrten bemerkten wir u. a. Ascherson (Berlin), Bartsch (Heidelberg), Blümner (Zürich), Curtius (Berlin), Eckstein (Leipzig), Gildemeister (Bonn), Gutschmid (Tübingen), Hartel (Wien), Holm (Palermo), Hug (Zürich), Ihne (Heidelberg), Imhoof-Blumer (Winterthur), Müller-Strübing (London), Nissen (Straszburg), Nöldecke (Straszburg), Riese (Frankfurt), E. Schmidt (Wien), Fr. Schöll (Heidelberg), R. Schöll (Straszburg), Studemund (Straszburg), Stoy (Jena), Urlichs (Würzburg), Zangemeister (Heidelberg), ferner die oberschulräte Planck und Dorn (Stuttgart), die schulräte Albrecht (Straszburg) und Krüger (Dessau).

An festschriften und geschenken kamen zur allgemeinen verteilung: 1) (seitens des groszb. oberschulrats): 'festschrift zur 36n versammlung u. s. w.' Karlsruhe 1882. enthält: 'die antiken marmorskulpturen des groszh. antiquariums zu Mannheim', von prof. Baumann daselbst. —

'Qua ratione veteres et quot inter actores Terentii fabularum in scenam edendarum partes distribuerint', von prof. Schmitt in Freiburg. — 'emendationes in poetis graecis', von prof. Stadtmüller in Heidelberg. — 'über den sprachgebrauch des Asinius Pollio', von director Schmalz in Tauberbischofsheim. — 'über äquivalente abbildung räumlicher gebilde', von prof. Schellhammer in Wertheim. 2) 'festschrift usw., verfaszt von den philologischen collegen an der universität Heidelberg'. Freiburg und Tübingen 1882. enthält: 'die Wiener apophthegmensammlung'. herausgegeben und besprochen von Curt Wachsmuth. — 'zu den sogenannten Proverbia Alexandrina des Pseudo-Plutarch (cod. Laur. pl. 80, 13)'. von Fritz Schöll. — 'zur wiederherstellung des ältesten occidentalischen compendiums der grammatik'. von G. Uhlig. — 'die periochae des Livius'. von Karl Zangemeister. — 'bemerkungen zur Würzburger Phineusschale'. von F. v. Duhn. 3) (seitens der stadt): 'illustrierter führer durch die haupt- und residenzstadt Karlsruhe'. 4) 'führer durch die groszh. vereinigten sammlungen zu K.', hg. von dem groszh. conservator der altertümer. Karlsruhe 1881. 5) 'wegweiser durch das groszh. sammlungsgebäude, hg. von der verwaltung desselben'. 6) 'festlieder usw.' Karlsruhe 1882. 7) 'philologische wochenschrift, hg. von W. Hirschfelder, II. no. 14 (8 april 1882). 8) 'philologische rundschau', hg. von C. Wagener und E. Ludwig. Bremen 1882. II jahrg. nr. 40, überreicht von der verlagshandlung (M. Heinsius). 9) 'festschrift, überreicht von der redaktion und dem verlag der westdeutschen zeitschrift für geschichte und kunst'. Trier (Fr. Lintz). 1882. enthält: 'bronzegeräte aus Rheinzabern', von prof. W. Harster in Speier. — correspondenzblatt nr. 10 der zeitschrift f. g. u. k. 10) 'zum festcommers' usw., überreicht von A. H. Effing. Konstanz 1882. enthält: 'wanderschaft' (von W. Müller) und 'der gute Kamerad' (von Uhland), ins griechische übertragen. auszerdem kamen in den sectionen zur verteilung: 11) 'Eumenius von Augustodunum und die ihm zugeschriebenen reden'. gewidmet von dr. S. Brand. Freiburg und Tübingen 1882. 12) 'beiträge zur Wieland-biographie. aus ungedruckten papieren'. hg. von H. Funk. Freiburg und Tübingen 1882. 13) 'das system der deutschen sprache', von Kärcher. Karlsruhe 1882. 14) 'zur geschichte und theorie der abbildungsmethoden', von W. Fiedler. 15) 'la lumière électrique, journal universel d'électricité', par M. Th. du Moncel 1881 nr. 2. 16) 'the Madras journal of literature and science for the year 1881', ed. by G. Oppert. Madras und London 1882.

In dankenswertester weise hatten sich stadtbehörde und bürger vereinigt, ihren gästen den aufenthalt angenehm zu machen. zahlreiche privatquartiere waren zur verfügung gestellt. zahlreich war die beteiligung unserer mitbürger an den öffentlichen sitzungen. die gesellschaften 'museum', 'eintracht' und 'bärenzwinger' luden zur benutzung ihrer gesellschaftsräumlichkeiten ein. mitglieder des stadtrats unterzogen sich der mühevollen thätigkeit der geschäftsführung. in den zeitungen und auf fliegenden blättern erschien eine reihe von liedern, deren aufnahme in das festliederbuch gewisz gelohnt hätte. in diesem selbst waren auch beiträge von nicht-philologen, so das schöne lied auf die pflege der begeisterung für das hellenentum von G. zu Putlitz, so das von Johann v. Wildenradt auf das wahre, gute und schöne, so die lieder von L. Eichrodt, M. Barack und anderen. die stadt widmete, wie oben gesagt, ihren gästen einen 'illustrierten führer', stellte die festhalle für die öffentlichen sitzungen zur verfügung; gewährte freie musik und beleuchtung beim commers; hatte auch ein gartenfest im stadtgarten in aussicht gestellt mit conzert, illumination und feuerwerk, das leider der ungünstigen witterung wegen ausfallen muste. die stadt Baden hatte ebenso trefflich gesorgt: wer an dem ausfluge hierhin teil nahm, den überraschten schon allerlei vorbereitungen zur festlichen beleuchtung des promenadeplatzes und des conversationshauses; die prächtigen säle des letzteren waren sämmtlich geöffnet; abends war ball. auch das

neue Friedrichsbad stand zur besichtigung offen und die überreste des alten Römerbades wurden gezeigt. aber das gartenfest verregnete geradeso wie das Karlsruher und schon des nachmittags muste auf alle die schönen spaziergänge nach dem alten schlosz, nach Lichtenthal, nach Ebersteinburg usw. verzichtet werden. — von allerhöchster seite ferner war im hoftheater eine festvorstellung anberaumt worden. die wahl war auf Gluck's 'Iphigenie auf Tauris' gefallen; eine wahl, die dem ausschusz, eine aufführung, die dem theater alle ehre machte. wir hörten nur eine stimme des lobes über musik, gesang und spiel. — Endlich hatte die regierung bereitwilligst einen beitrag zu den unkosten der versammlung gewährt.

Schon am dienstag abend hatten sich die teilnehmer zur gegenseitigen begrüszung in der altdeutschen, mit köstlichen wandbildern zu Scheffels 'Varusschlacht' passend geschmückten weinstube der groszen festhalle eingefunden und am mittwoch, den 27 september, morgens 9 uhr, erfolgte die eröffnung der versammlung durch den ersten präsidenten director dr. Wendt.

Die 36 versammlung, begann derselbe, sei auf 1882 verschoben worden, weil andere festlichkeiten selbst die äusseren schwierigkeiten in den herbsttagen des vorigen jahres unüberwindbar gemacht hätten. die jetzt gesteigerte erwartung werde vielleicht in Karlsruhe nicht befriedigt. wer das schöne badener land gesehen habe, werde die grosze heimatsliebe der einwohner verstehen, deren mancher kaum begreifen könne, dasz Deutsche auch im norden und vollends im nordosten des vaterlandes ein menschenwürdiges dasein zu führen glauben. dieselben, welche die vorzüge ihres landes so gut kennen, halten aber von ihrer hauptstadt eigentlich nicht viel. gewisz läge sie schöner nahe dem Schwarzwald oder dem Rhein! dazu der bekannte plan von geradezu erschreckender regelmäszigkeit und die einander verzweifelt ähnlichen straszen! kein wunder, wenn Goethe 1779 klagte: 'die langeweile habe sich da von stunde zu stunde verstärkt'! in nichts erinnere die ganz moderne stadt an die vorzeit, in nichts mahne sie an das mittelalter. auch in der umgebenden natur stehe sie Heidelberg und Freiburg nach. und dennoch werde der aufenthalt in Karlsruhe manches ungerechte vorurteil widerlegen! reizlos sei die umgebung keineswegs. und namentlich in den letzten jahrzehnten sei die stadt in ein ganz neues stadium getreten. nichts von dem sei ihr fern geblieben, was die blüte einer stadt ausmache. auffallend habe sich ihr äuszeres verschönt. stattliche gebäude bewiesen gesteigerten wohlstand, reichhaltige sammlungen bekundeten sorgsame pflege der kunst und wissenschaft. mancher bau verrate geläuterten kunstgeschmack und unter den gelehrten und künstlern Karlsruhes sei mancher weitgefeierte name. so erfreue die stadt durch den unverkennbaren eindruck eines kräftigen fortschreitens. 'aber auch in der inneren entwicklung', fuhr der redner fort, 'waren die letzten dezennien für das ganze land eine zeit reichen segens. hatte sich schon vorher in Baden ein freieres politisches leben geregt, so verband sich damit nun die entschieden nationale richtung. schon ehe das neue reich begründet war, erklärte unser groszherzog, sein entschlusz stehe fest, der nationalen einigung unausgesetzt nachzustreben. das ist geschehen und darauf folgte nun eine ebenso planvolle als gemäszigte gesetzgebung. von jener echten freimütigkeit eingegeben, welche alle schlummernden kräfte zu selbstthätiger entwicklung ruft, entsprach diese ganz dem mild humanen wesen eines fürsten, dem jeder fortschritt der geistigen bildung ebenso herzenssache ist, als das materielle gedeihen seines volkes.

Auch im unterrichtswesen des landes hat sich die ganze richtung der gegenwärtigen regierung förderlich erwiesen. vor nunmehr etwa fünfzehn jahren begann auf diesem gebiete eine neugestaltung, welche seitdem im wesentlichen stehen geblieben ist. es war dabei nicht die absicht, alle schuleinrichtungen in genaue übereinstimmung mit denen

andrer länder zu bringen. einförmigkeit ist vielleicht auf keinem gebiete so wenig wünschenswert als auf diesem. aber im wesentlichen lenkte man doch mit voller entschiedenheit in die bahnen, auf denen sich anderweit das deutsche schulwesen bewegt. an den humanistischen anstalten wurde der altclassische, namentlich der griechische unterricht verstärkt; an stelle der früher drohenden verflachung gröszere gründlichkeit gefordert, den philologischen studien überhaupt diejenige geltung und ausdehnung beigelegt, ohne welche im grunde doch alle den alten sprachen zugewandte mühe eine verlorne ist. wurde selbst im volksschulwesen das princip der gemischten schule durchgeführt, so verstand es sich fast von selbst, dasz an den höheren unterrichtsanstalten die stellung der lehrer gesetzlich für unabhängig von der confession erklärt wurde; und dieser zustand ist bei uns längst der selbstverständliche. — Über den erfolg aller dieser masznahmen zu urteilen, ziemt niemand weniger als uns selbst. hoffentlich aber spricht der lebendige eifer der fachgenossen, so wie das interesse und die freudigkeit, mit welcher diese versammlung in unsern mauern aufgenommen wird, dafür, dasz wir an wissenschaftlichem sinn nicht hinter dem übrigen Deutschland zurückgeblieben sind. wir sind stolz darauf, so manchen meister unserer wissenschaft und eine so grosze zahl mitstrebender genossen in unserer mitte zu sehen. — Gegen frühere zeiten dürfte sich allerdings die bedeutung der philologenversammlungen allmählich etwas geändert haben. mit frohem danke empfinden wir, dasz es nicht mehr solcher anlässe bedarf, um an des vaterlandes einheit zu erinnern. andererseits hat die zunehmende leichtigkeit des verkehrs die zahl ähnlicher congresse auszerordentlich vermehrt, und es ist wohl möglich, dasz solche erwägungen auch auf die äuszere einrichtung der versammlung einwirken werden. im wesentlichen wird ihre aufgabe bleiben, die sie war. in der vereinigung der männer der wissenschaft soll ans licht treten, was diese selbst errungen hat und was sie erstrebt, allen mitarbeitern zur anregung und förderung. aber auch weitern kreisen möchten wir darthun, dasz die bedeutung der philologie nicht blosz in der schulung des heranwachsenden geschlechtes besteht. sie hat aller historischen forschung das gewissen geschärft und in den verschiedensten wissenszweigen die ursprüngliche überlieferung von der unvermeidlichen späteren verderbnis, den wirklichen thatbestand von der aurankenden mythe unterscheiden gelehrt. aus dem bau der sprache erschlieszt sie die zustände, die denk- und sinnesweise entschwundener geschlechter und trachtet als treuste helferin aller geschichtlichen forschung die gegenwart aus der vorzeit zu begreifen. vor allem sucht sie die meisterwerke der kunst und litteratur auszudeuten und sorgt dadurch an ihrem teil, dasz die edelsten geistesschöpfungen in der menschheit fortleben und fortwirken. auf beiden gebieten, auf dem der forschung und dem der interpretation ist freilich, wie in allen menschlichen dingen die aufgabe eine unendliche. wer da meinen wollte, endlich sei doch des suchens genug, da des wissenswerten so viel gefunden sei, dem mögen auch unsere verhandlungen zeigen, wie sehr die studien sich im laufe der zeiten erweitert haben. da ist denn wohl die frage der beherzigung wert, in wie weit die frage der bewältigung des stoffs dem gelehrten zu überlassen, der unterricht der jugend aber damit zu verschonen sei. auch die vertreter der wissenschaft dürfen nie vergessen, dasz bei aller erweiterung der studien doch das verständnis der eigentlichen classiker die hauptaufgabe bleibt. — Allerdings ertönt der ruf nach einer reform unsrer schulen jetzt lauter als je. soll er bedeuten, dasz wir unablässig nach vernünftiger concentration und vervollkommnung unsrer methode streben sollen, so versteht sich solche forderung ganz von selbst. verlangt man, dasz wir uns nach ganz neuen grundlagen für den unterricht umsehen sollen, so hiesze das die axt an den stolzen, noch in voller kraft prangenden baum legen. eine ganz eigentümliche erfahrung

ist es, dasz in demselben masze, wie einerseits die klagen erschallen, zugleich der zudrang gerade zu den humanistischen schulen in fast beunruhigender weise wächst. es ist das kein zeichen gesunder zustände. hier tritt eine bedenkliche seite des so weit greifenden berechtigungswesens mehr und mehr zu tage; es führt in immer steigender zahl den höheren unterrichtsanstalten zöglinge zu, denen es um altclassische bildung gar nicht zu thun ist, in deren interesse es vielmehr liegt, nur einen vorgeschriebenen teil der ganzen bahn mit möglichster bequemlichkeit zurückzulegen. nach dieser seite thut abhilfe in der that not. man sollte sich entschlieszen, alle und jede berechtigung an die bedingung zu knüpfen, dasz der ganze lehrcurs irgend einer lehranstalt, sei sie eine humanistische oder realistische, vollständig durchlaufen werde. unsere gymnasien haben jedenfalls keinen anderen zweck als für die universität vorzubereiten; danach bestimmt sich ihr ziel und ihr lehrgang. welche kenntnisse aber und welche vorbildung zu den höheren studien erforderlich ist, das kann nur die wissenschaft selbst entscheiden. und so führen alle erwägungen immer wieder auf das eine zurück, dasz die philologie selbst die stelle behaupte, welche ihr gebührt. — Nun soll heute nicht aufs neue dargethan werden, weshalb die beschäftigung mit antiker sprache und litteratur für formelle und ideelle bildung unersetzlich ist. nur der eine gesichtspunkt sei hervorgehoben, dasz wir unserer nationallitteratur ohne kenntnis des altertums nicht volles verständnis entgegenbringen können. immer mehr dringt die überzeugung durch, dasz überall der tiefere zusammenhang der dinge nicht aus allgemeiner philosophischer construction, sondern auf dem wege historischer entwicklung begriffen werden musz. wer aber das deutsche geistesleben, wie es sich in der litteratur spiegelt, bis zu seinen quellen verfolgt, der sieht sich hauptsächlich auf die schriften der alten gewiesen. es war kein inhaltleeres wort, wenn Klopstock, also der dichter, der sonst unter allen am wenigsten hellenischen geist in sich trug, sich doch selbst als lehrling der Griechen bezeichnete. in der erkenntnis der 'edeln einfalt und stillen grösze' der alten werke gingen unsern dichtern die augen auf für das wahre wesen der kunst. wer kann Lessing, wer Herder und Goethe würdigen, ohne zu wissen, was ihnen das altertum war? aber auch er, der für die sittliche hebung der nation das meiste von allen gethan hat, auch Schiller war unablässig darauf bedacht, hellenische und germanische bildung zu vermitteln. allerdings musz gerade er oft genug als beispiel dafür dienen, dasz doch auch ohne kenntnis der griechischen sprache groszes zu erreichen sei, da einem manne wie ihm die übersetzungen genügt hätten. genau mit eben so viel recht könnte man daraus, dasz er die Schweiz aufs treuste zu schildern wuszte, ohne sie je gesehen zu haben, folgern, dass zur kenntnis des landes jede schweizerreise entbehrlich sei. er selbst hat wenigstens sein mangelhaftes verständnis des griechischen aufs tiefste beklagt und noch im mannesalter war er nahe daran, seiner ohnehin allzufrüh sich verzehrenden kraft noch die aufgabe aufzubürden, gründlicher griechisch zu lernen. freilich meinen die gegner humanistischer bildung, für ihn sei überhaupt die beschäftigung mit dem hellenentum kein glück gewesen; durch die einwirkung dieser allzufremden welt sei die elementarische kraft, die seine jugendwerke zeigen, gelähmt worden. genau das gegenteil ist die wahrheit, und es ist zeit, dasz eine beurteilung des dichters wieder aufgegeben werde, welche den gang seiner entwicklung gründlich verkennt. von allen den einflüssen, welche auf ihn eingewirkt, hat doch wohl das classische altertum den stärksten geübt. schon der knabe und jüngling begeistert sich für die groszen männer des Plutarch; ihn fesselt das pathetische und heroische, zu einfach ist ihm Homer, den er damals doch wohl in der ursprache gelesen hat. überhaupt zieht ihn seine entschieden rhetorische begabung zu den römern. er übersetzt Virgil, der republikanisch

gesinnte jüngling begeistert sich für den tyrannenmörder Brutus und läszt Hektor und Andromache mit pathetischer sentimentalität reden. wie ganz anders steht er dem altertum einige jahre später gegenüber. da ist ihm der adel und die formvollendung der griechischen werke aufgegangen. ihn erhebt der gedanke, dasz es dereinst — wie er sagt — solch volk gab, 'das an wahrheit und schönheit glaubte', dasz 'der mensch dort etwas zu stande brachte, was mehr ist, als er selbst'. das hat er zuerst ausgesprochen, als er die Mannheimer antikensammlung kennen gelernt hatte, dieselbe, die auch auf Goethe so bedeutsam gewirkt hatte. da war ihm zu mute, als werde er empfangen von dem allmächtigen wehen des griechischen genius und er nennt den tag, wo er in diesen tempel der kunst trat, einen der seligsten, die er durchlebt habe. von jetzt an sucht seine phantasie das bild der edeln humanität, welche die moderne menschheit sich wieder gewinnen müsse, in Hellas, und in immer neuer, sich unablässig vertiefender darstellung, in gedicht und prosa, verfolgt er diesen gedankengang. gerade dadurch gelingt es ihm sich aus der trüben gährung der jugend in die reinere sphäre geläuterter kunstform zu erheben. wie hat man ihn misverstanden, wenn man ihn tadelt, dasz er bei seiner forderung einer ästhetischen erziehung den ernst des lebens durch das ästhetische spiel habe verdrängen wollen. er, der nach Goethes schönem wort das leben selbst an dieses spiel setzte. denn gerade darin geht er ja über die lehre hinaus, welche ihm die philosophie des jahrhunderts bot, dasz ihm die freude am schönen nicht blosz das interesselose wohlgefallen an der form, sondern eine den ganzen menschen emporhebende kraft war. den höchsten der sittlichen begriffe zieht er hervor, um sich das wesen der schönheit klar zu machen, indem er sie als freiheit in der erscheinung auffaszt, und nun weist er nach, wie verständnis und pflege des schönen nichts geringeres bedeutet, als versöhnung der sinnlichen und sittlichen seite der menschlichen natur. so durchbricht er den allzustarren pflichtbegriff seines groszen zeitgenossen, ohne doch je an der majestät seiner sittlichen grundanschauung zu rütteln. aber an die stelle des zwingenden imperativs tritt die freie neigung, an die des gesetzes die liebe. mit prophetischem blick erkannte er, wie aus solcher weltanschauung eine edlere gestaltung des geselligen und staatlichen lebens hervorgehen müsse. jetzt ist ihm auch der sinn erschlossen für die einfalt und natürlichkeit der antike gegenüber der sentimentalischen poesie seiner zeit; nicht müde wird er sie zu rühmen, jene bilder der schönheit, die 'schlank und leicht wie aus dem nichts gesprungen' vor dem entzückten blick stehen und ausgestoszen haben 'jeden zeugen menschlicher bedürftigkeit'. wenn aber die moderne menschheit sich vielfach der natur entfremdet und dadurch ihren sittlichen adel gefährdet hat, so tröstet ihn, dasz auch uns noch die sonne Homers lächelt. dasz durch die poesie der ernst des lebens verflüchtigt werden solle, war erst die lehre der romantiker, welche sich dadurch in den schärfsten gegensatz zu Schiller setzten. man kann der kritik nicht immer unrecht geben, wenn sie in seinen dichtungen ein allzustarkes hervortreten des rhetorischen elementes tadelt. aber gerade dadurch ist er der lehrer seines volkes geworden, welches er aus der niederen alltäglichkeit herausgerissen hat. zunächst wollte er ihm zum bewustsein bringen, dasz der einzelne sich als einen teil der ganzen menschheit fühlen müsse; es konnte ihm nicht genügen damals ein Deutscher zu sein. aus der alten welt wurde ihm die hoheit des wortes vaterland klar. hatte der jüngling einst für schrankenlose freiheit geschwärmt, der mann wuste, dasz für seine zeitgenossen die republikanische staatsform nicht paste; er wollte sie frei machen im geist, damit sie sich die politische freiheit erwerben könnten.

Am deutlichsten liegt die einwirkung des classischen altertums in Schillers dramatischer poesie zu tage. längst ist nachgewiesen, was er

sich von den griechischen tragikern angeeignet hat. nur darauf sei hingewiesen, wie er von ihnen gerade den weihevollen ernst herübergenommen hat, vermöge dessen er es vermochte, der dramatischen kunst eine neue ära zu eröffnen. die scene war ihm ein heiliger bezirk, wie sie es den Hellenen gewesen war, und auch, wenn er den schicksalsbegriff der alten tragödie erneuert, thut er es nur, um die furchtbare allmacht einer höheren weltordnung zur anschauung zu bringen, die den menschen zermalmt. — So wurde er an der hand der Griechen der gröszte tragiker der modernen welt.

Die deutsche nation ist Schiller in seinem entwicklungsgange gefolgt. gar zu weit liegt die zeit noch nicht hinter uns, wo man noch zweifelte, ob denn wirklich Homer dem Virgil, Demosthenes dem Cicero, Thukydides dem Tacitus überlegen sei. fast hatte man in den tagen des nationalen elends und der philiströsen beschränktheit vergessen, dasz denn doch 300 jahre früher die wiedergeburt des geistigen lebens durch die wiedergewonnene kenntnis der Griechen möglich geworden war. wohl ziemt es dessen in unsern tagen eingedenk zu sein. immer lauter werden die stimmen, welche zur zeitersparnis und um raum für nützliche studien zu gewinnen, unserm unterricht seine eigentliche krone mit dem griechischen nehmen wollen. aber so gewisz bisher erhöhtes interesse für die hellenische litteratur immer die zeiten kräftiger erhebung bezeichnete, ebenso sicher würde heute die vernachlässigung derselben ein beweis trauriger erschlaffung sein. erscheint es doch als ein gesetz unserer entwicklung, dasz aus den gedanken und empfindungen bei uns die that geboren wird und dasz der nationale aufschwung erst innerlich erfolgt, um dann in oft langsamem, doch unaufhaltsamem processe auch die äuszern zustände umzugestalten. unsere zeit hat wirklich erlebt, was Schiller im geiste sah, er vor allem hat der nation die ziele gesteckt, nach denen sie gestrebt hat. wo seitdem die herrlichsten kämpfe gefochten, die teuersten opfer auf dem altar des vaterlandes gebracht wurden; wenn die nation um einig zu werden alles kleine hinter sich warf, überall war es sein geist, der in ihr fortlebt. — unser stolz aber ist es, dasz wir der jugend zu vermitteln haben, was unsern grösten männern das höchste war. möge denn unsere wissenschaft, nie zu toter gelehrsamkeit und eitler vielwisserei herabsinkend, überall durch begeisterung den geist wecken und solchem ziele auch unsere versammlung geweiht sein!'

Nachdem der redner damit die versammlung für eröffnet erklärt hatte, gedachte er derer, die seit zwei jahren durch den tod abgerufen worden sind. die versammlung ehrte ihr andenken durch erheben von den sitzen. darauf wurden zu schriftführern gewählt die herren prof. Bissinger (Karlsruhe), dr. Brandt (Heidelberg), dr. Kaegi (Zürich), prof. Stockert (Karlsruhe).

Es folgte die begrüszung der versammlung im allerhöchsten auftrage durch den präsidenten des ministeriums der justiz, des cultus und des unterrichts, herrn Nokk: seine k. h. der groszherzog bedaure aufrichtig, dem hohen und warmen interesse, das höchstderselbe den humanen bestrebungen der versammlung entgegenbringe, nicht durch sein persönliches erscheinen ausdruck geben zu können. höchstderselbe sende aber seine herzlichen wünsche für das anregende, der wissenschaft und der schule gleich förderliche zusammensein in seiner residenz! auch als vertreter der groszh. staatsregierung, fuhr der redner fort, habe er ein grüszendes wort zu überbringen: unter der feinsinnigen initiative und der kraftvollen förderung sr. k. hoheit habe die regierung ihre aufgabe der pflege der wissenschaft und der erziehung der heranwachsenden generation mit dem vollen ernste erfaszt, der dieser groszen aufgabe gebühre. daher begrüsze die regierung eine versammlung mit freuden, die das sich immer mehr vertiefende und stets weitergestaltende fachwissen in lebendigster berührung mit den interessen der schule

Digitized by Google

erhalte! Karlsruhe aber als die geburtsstätte des grösten altertumskenners dieses jahrhunderts, August Böckh, sei gewisz ein passender ort für eine so illustre versammlung! er heisze die von ganzem herzen willkommen! — Und ebenso warm waren die worte, welche herr bürgermeister Schnetzler im namen der stadt sprach. er hob hervor, wie das leben der jetztzeit ein drängen nach geld und gut sei. irdisches geld und gut sei allerdings auch eine grundlage des geistigen und sittlichen lebens und er sei der letzte, um das zu verkennen. zu entbehren sei es nicht, denn elend und not seien auch der poesie tod. jenes drängen auf sein richtiges masz zurückzuführen, sei sache der humanistischen erziehung. von diesem standpunkte aus sei es erfreulich das programm der heutigen versammlung zu lesen und daraus zu erkennen, dasz die deutschen philologen und schulmänner, unbeirrt des realistischen zuges unserer zeit, entschlossen seien, auch ferner die fahne gediegenen altclassischen wissens hochzuhalten, aus dem schutte vergangener jahrhunderte und entlegener länder jene schätze hervorzuholen, welche das geistige leben des volkes bereichern und demselben praktische zinsen bringen. 'möge die gegenwärtige tagung fruchtbringend sein für die wissenschaft, möge sie ein anstosz für die deutsche jugend sein, denselben weg zu wandeln.' dies, sowie eine angenehme geselligkeit, seien die wünsche der stadt Karlsruhe, in deren namen er die versammlung willkommen heisze!

Es folgen geschäftliche mitteilungen; darauf der vortrag des herrn director prof. dr. Genthe-Hamburg über 'die beziehungen der Griechen und Römer zum Balticum'.[1]

'Die länder des nordischen mittelmeeres (denn so kann man die ostsee bezeichnen) sind erst spät in die geschichte eingetreten, entbehren aber trotzdem für ihre urzeit des lichtes hellerer kunde, wie es die länder des südlichen mittelmeeres umleuchtet. mit den spärlich überlieferten namen von ländern, völkern, flüssen, inseln im Balticum ist so gut wie nichts anzufangen. sie können nicht fixiert werden. auch die hilfe der vergleichenden sprachwissenschaft kann für aufklärung der vorgeschichte des europäischen nordens nicht angerufen werden. so bleibt über demselben eine nur an den rändern etwas gelichtete nacht der geschichtslosigkeit gelagert. und doch lebten im 5. und 4. jahrhundert dort völker, welche von den schwingungen der äuszersten peripherie antiker cultur berührt wurden. ein bild des culturganges dieser völker aus hunderten vereinzelter localforschungen zusammenzusetzen, ist die aufgabe, welche die prähistorische forschung mit gutem erfolg unternommen hat. das in rede stehende völkergebiet ist universalhistorisch zwar von sehr untergeordneter bedeutung, aber es hat für uns als Deutsche ein eminent vaterländisches interesse.

Nach orientierender übersicht über die wichtigsten erscheinungen der einschlägigen neueren litteratur über dies gebiet zeigte der redner zunächst an einigen beispielen — bronzeceisten von Hannover, Lübeck, Zaborowo und Bologna; gotische lanzenspitzen mit runeninschriften von Kowel (Volhynien) und Müncheberg —, wie aus prähistorischen fundstücken sichere schlüsse auf verkehrslinien gezogen werden könnten. sodann wandte er sich zu einer kritischen musterung derjenigen altertumsfunde, welche bisher besonders als spuren eines urzeitlichen völkerverkehrs zwischen dem Balticum und dem classischen süden geltend gemacht worden sind. die von Maasch, Woge und graf Potocki veröffentlichten sogenannten Prillwitzer idole, welche zwischen 1687 und 1697 in der nähe von Neu-Brandenburg aufgetaucht, und u. a. von Mone 1823 als spuren eines tempelverkehrs von Griechen in dem obotritischen Rethra bezeichnet waren, wurden als groszartige fälschung

[1] mitgeteilt nach einem mir vom vortragenden freundlichst zur verfügung gestellten auszug.

mit benutzung echtrömischer und byzantinischer fundstücke nachgewiesen. ebenso das durch den grafen Mellin bekannt gemachte, angebliche grab eines griechischen seefahrers bei Koltzen in Livland, dessen inhalt selbst Müllenhoff noch als eine archäologische thatsache nahm, mit welcher man zu rechnen habe. dagegen bleiben verbürgte funde griechischer münzen aus Livland und Samland, aus der umgegend von Königsberg, von der insel Gottland, aus Schonen, Holstein, Westpreuszen vor der kritik bestehen. dazu zwei glasgefäsze mit griechischer inschrift, deren eines bei Kopenhagen gefunden ist, während das andere im frühjahr 1882 in Jütland ausgegraben wurde. die gröszte dichtigkeit der funde zeigte der osten vom Rigaischen meerbusen bis zur Weichselmündung, dann Gottland. alles übrige bildet einen weiten streuungskegel. dies verhältnis macht ein vordringen directer griechischer schifffahrt von westen her in das Balticum ganz unwahrscheinlich. die entdeckungsreise des Pytheas (c. 325), die bis zur holsteinschen küste reichte (der redner stimmte Müllenhoff bei), fand keine fortsetzung. — Jene funde weisen vielmehr auf landverkehr hin. die annahme eines solchen wird durch eine reihe von funden bestätigt, welche von der baltischen küste durch das binnenland bis zu griechischen handelsplätzen, besonders an der macedonischen küste (Apollonia, Neapolis, Thasos) führen. die von G. v. Hirschfeld und Crüger dahin gerechnete griechische goldmünze (von Wapno, rgbz. Bromberg) ist jedoch zu streichen. sie ist ein germanischer runenbrakteat. sichere funde sind aus Posen, Ostschlesien, Mähren, Siebenbürgen, Ungarn und Serbien zu verzeichnen. der berühmte fund altathenischer münzen (4s jh.) von Schubin darf ihnen als ein wichtiges glied zugerechnet werden, besonders seit im östlichen Posen neuerdings eine ähnliche münze gefunden ist. solchen münzfunden nach v. Hirschfelds und A. Kohns vorgange gewisse archaische bronzefunde als weiteres beweismaterial zur seite zu stellen ist zur zeit noch zu widerraten, weil für die sichere unterscheidung altitalischer (etruskischer) und griechischer bronzegegenstände es an einem umfangreichen und gut gesichteten vergleichungsmateriale fehlt. doch ist zuzugeben, dasz ein teil der bisher als etruskisch in anspruch genommenen altertümer aus transalpinen funden griechischer herkunft sein kann.

Die bisher mit besonderer vorliebe gehegte und an sich sehr plausible annahme eines directen handelsverkehres von Olbia den Dnjepr aufwärts und von da zur bernsteinküste bestätigt sich bis jetzt wenigstens nicht. über Kiew hinaus reichen griechische funde im wesentlichen nicht. die geographische kunde Herodots und der folgenden jahrhunderte machte noch vor den stromschnellen d. h. vor Alexandrowsk halt. von den drei groszen systemen der wassermenge zwischen Ostsee und dem schwarzen meere kommt die Dnjepr-Beresina-Düna-linie gar nicht in betracht, das sogenannte Oginskisystem bleibt mindestens fragwürdig, und nur das westlichste, die Dnjepr-Bug-Narew-Weichsellinie zeigt sichere spuren eines handels, der bis Alexandrowsk wohl von Griechen direct betrieben wurde, dann aber in die hände skythischer kaufleute überging. für die entwickelung dieses handels ist der handel mit limansalz, der noch heute seinen sitz in Krementzuck hat und bis an die ostpreuszische grenze reicht, von hoher bedeutung gewesen. höchst wahrscheinlich war er es, der zuerst auch die kenntnis des bernsteins am Pontus vermittelte und zwar die des am Narew bei Przasnysz und Ostrolenka gegrabenen. dies scheint erst seit dem 3n jh. vor Ch. geschehen zu sein. wenigstens tritt der bernstein erst seit dieser zeit in den reich ausgestatteten griechisch-skythischen gräbern in der Krim und auf Taman auf. der in den mykenischen königsgräbern massenhaft gefundene bernstein weist also nicht auf phönikischen handel an der nordküste des Pontus, sondern auf westwärts nach dem adriatischen und ligurischen meere und nach Britannien gerichtete fahrten.

Auf den von Griechen über die Donau durch das binnenland gebahnten verkehrswegen trieben später auch die Römer einen schwunghaften landhandel nach dem Balticum, obwohl sie dasselbe zuerst auf dem seewege zur zeit des Augustus kennen gelernt hatten. von der Donau aus, von Carnuntum, den landweg, nicht den seeweg von den Rheinmündungen her, zieht der römische ritter, welchen Nero nach der bernsteinküste mit einer groszen handelsexpedition entsendet. die menge der unzweideutigen spuren, welche dieser handel im Balticum hinterlassen hat, übersteigt jede vorstellung. in Schleswig-Holstein, Mecklenburg, Pommern, West- u. Ostpreuszen, Kurland, Livland, Finnland, dazu auf Oesel, Gottland, Oeland, Bornholm, in Dänemark, Schweden und Norwegen sind römische münzen überaus häufig. in Ostpreuszen sind sie häufiger als die münzen der hochmeister. während in Bayern bis 1867 nur 40 fundstellen römischer münzen bekannt waren, kennt redner 106 in der provinz Preuszen, und darunter an stückzahl und metallwert sehr bedeutende schatzfunde. neben den münzen treten römische geräte, selbst statuetten in ziemlich reicher anzahl auf. von ersteren hatte z. b. Lorange schon vor 10 jahren kasserollen und siebe, z. t. mit fabrikstempeln verzeichnet in Dänemark 93, in Norwegen 28, in Schweden 12; glasgefäsze in Dänemark 36, Norwegen 24, Schweden 9; holzeimer mit bronzebändern in Dänemark 17, Norwegen 30, Schweden 1. dazu eine überreiche fülle von kleingerät aller art, löffel, zängchen, ringe, gürtelhaken, beschläge, ketten, haarnadeln, fibeln, perlen, pferdegebisse, sporen u. dgl. m. vieles davon ist erst in neuester zeit als römisch erkannt, seitdem man erkannt hat, dasz nicht Italien, sondern die provinzialstädte an der Donau und am Rhein träger des exportes gewesen und dasz die gegenstände selbst nicht erzeugnisse einer echtrömischen, sondern einer nach römischen mustern arbeitenden, aber im geschmacke entartenden provinzialindustrie sind. die gewalt dieser thatsachen ist so grosz gewesen, dasz sogar skandinavische (z. b. Undset) und dänische (Worsaae) altertumsforscher mit opferung früherer ansichten von autochthoner industrie es selbst aussprachen, dasz vor der durch das freie Germanien allmählich heranfdringenden römischen cultur die sog. bronzezeit in Skandinavien gewichen und dasz die herrschaft des eisens im Balticum durch die Römer seit dem 1n jh. nach Ch. herbeigeführt ist.

Als das weströmische reich fällt, übernimmt Byzanz den landhandel nach den Ostseeländern, aber rasch nimmt derselbe ab. neu belebt wird er durch die Araber, welche auf den von den Griechen erschlossenen wegen eifrig nach der baltischen küste ziehen, überall in den münzen ihrer kalifen, in schmuck aus silberfiligran und in sog. hacksilber spuren desselben hinterlassend. es kommen zwei jahrhunderte, wo die Ostsee fast ein arabisches handelsmeer ist. aber immer bleibt der handel ein landhandel wie er es für Römer und Griechen gewesen war'.

Während dieses vortrages, der ebenso durch die gewaltige fülle schwierig zusammenzutragenden materials wie durch die kritische sichtung desselben und die sichere verwertung der scheinbar zusammenhangslosen einzelheiten allseitig eindruck machte, war die zeit so weit vorgerückt, dasz die sitzung abgebrochen werden muste. die versammlung trennte sich, um im gymnasium zur constituierung der einzelnen sectionen zusammenzutreten, über deren thätigkeit ich später zusammenhängend berichten werde.

Nachmittags 3 uhr begann das grosze festessen. den ersten toast brachte dir. Wendt aus: wir sind — waren etwa seine worte — keine politische versammlung, aber eine deutsche! in kleinen ländern empfindet der einzelne die herzensgüte und fürsorge seines fürsten mehr als es in groszen staaten der fall ist. wir Badener wissen, wie unserm groszherzog die bildung der jugend am herzen liegt und dasz er die jugend seines landes national erzogen wünscht. der gedanke, den er

selbst bei jeder gelegenheit ausspricht, läszt es als selbstverständlich erscheinen, dasz wir zugleich anstoszen auf den einiger des deutschen reiches, der in der sicherung des friedens auch die geistigen güter unseres lebens schützt, auf kaiser Wilhelm und auf unseren groszherzog! darauf feierte prof. Wachsmuth den gewaltigen aufschwung, den das badische schulwesen in den letzten zwei jahrzehnten genommen habe, und forderte auf zu einem hoch auf den mann, der hierbei die entscheidenden schritte gethan habe, dem die humanistische bildung erstes erfordernis, dem das classische altertum herzenssache und die beschäftigung mit der kunst erholung sei: ministerialpräsident Nokk! derselbe dankte herzlich im namen der regierung, wies aber das ihm persönlich gespendete lob vielmehr seinen mitarbeitern zu, den männern der wissenschaft und der schule. dasz auch fernerhin die deutsche schule nicht verflachen und verknöchern werde, dafür bürge ihm der geist dieser versammlung. daher gelte sein glas den deutschen philologen und schulmännern! weiter trank geheimrat Curtius auf die herzgewinnende freundlichkeit Karlsruhes; bürgermeister Schnetzler erwiderte dankend, dasz eins gewisz 'die neue residenz ohne jedes altertum' auszeichne: die alte liebe zum vaterland und zur wissenschaft und das interesse für die bildung der jugend. sein glas gelte dem manne, der trotz aller anfechtungen die badischen mittelschulen auf die jetzige höhe gebracht habe: dir. Wendt! dir. Kromayer feierte in dem würdigen Eckstein den pater venerabilis vagantium philologorum, dieser die Karlsruher jugend; dir. Schauenburg sprach auf Curtius, prof. Herrmann auf die schulmeisterlichen und pädagogischen verdienste der frauen. so zog sich das diner unter immer wachsender fröhlichkeit hin, bis der abend nahte, an dem dann der erste festtag in der trefflichen theatervorstellung den glücklichsten abschlusz fand.

Am zweiten wie an den folgenden tagen begannen um 8 uhr im gymnasium die sectionssitzungen, denen sich jedesmal um 10 uhr die öffentliche allgemeine sitzung im groszen saale der festhalle anschlosz.

## Zweite allgemeine sitzung.

Donnerstag, den 28 september.

Auf der tagesordnung stand zunächst der vortrag des hrn. prof. dr. Studemund-Straszburg über 'zwei parallel-komödien des Diphilus'.

Die leichtigkeit der production bei einer anzahl der vertreter der attischen 'neuen komödie' erklärt sich zum teil dadurch, dasz ähnliche motive (z. b. die verwickelung durch schiffbruch und seeraub, und die lösung der verwickelung durch eine ἀναγνώρισις, welche mechanisch mit hilfe von crepundia der das hauptinteresse in anspruch nehmenden person herbeigeführt wird) in mehreren komödien wiederkehrten. dies fabrikmäszige der komödiendichtung weist der vortragende an zwei bürgerlichen schauspielen des Diphilus nach, deren nachbildungen in den Plautinischen stücken Rudens und Vidularia (zuerst 1870 von Studemund herausgegeben) vorliegen. nachdem der inhalt des Rudens vom redner mit hervorhebung derjenigen punkte angeführt ist, welche in der Vidularia wiederkehren, macht er namentlich auf folgende einzelheiten aus den ermittelbaren teilen des inhalts der Vidularia aufmerksam: die scene der Vidularia ist (wie im Rudens) an der meeresküste, und zwar nicht unwahrscheinlich (wie im Rudens) in der nähe eines Venustempels. wie im Rudens das landhaus des gutmütigen alten Daemones, des vaters der Palaestra, nahe dem Venustempel liegt, so gehört zur scenerie der Vidularia ein haus des landguts des gutmütigen alten Dinia. Nicodemus, ein (gleich der Palaestra im Rudens) freigeborener jüngling aus guter familie, ist (wie Palaestra) schiffbrüchig. er hat durch den schiffbruch im meere einen koffer, den vidulus (von welchem das Plautinische stück seinen namen hat), verloren, der unter anderem auch einen siegel-

ring enthielt, welcher (ebenso wie die crepundien der Palaestra, die im koffer ihres herrn, des kupplers, verpackt waren) später die ἀναγνώρισις des Nicodemus durch seinen vater Dinia ermöglicht. ähnlich wie Palaestra, war Nicodemus von seinem vater so lange getrennt gewesen, dasz vater und sohn sich später nicht durch den anblick wieder erkennen. der redner kehrt nun zunächst zu dem von ihm reconstruierten gange der Vidularia selbst zurück: nach dem schiffbruche war Nicodemus zunächst von einem fischer Gorgo aufgenommen, dessen haus mit zur scenerie der Vidularia gehört. da Nicodemus mittellos ist, verdingt er sich als ländlicher arbeiter bei Dinia, dem nachbar des Gorgo. — Gorgo stöszt beim fischen auf einen koffer, offenbar den vidulus des Nicodemus. diesen koffer erspäht ein sclave Cacistus und sucht ihn an sich zu reiszen, während Gorgo den koffer am gestade hatte stehen lassen. ähnlich wie im Rudens Gripus (dem beim fischen der koffer des kupplers in sein netz geraten ist) und Trachalio (der das auffischen des koffers bemerkt hat) um den besitz des koffers streiten, streiten hier Gorgo, der den Cacistus rechtzeitig ertappt, und Cacistus um den besitz des koffers; letzterer beschlieszt endlich, sich nach einem freunde als rechtsbeistand umzuschauen, während Gorgo den koffer in seinem hause birgt. darauf erscheinen auf der bühne Dinia und Nicodemus, dem der alte die sclavenarbeit aus mitleid erläszt, und eine silbermine leiht, damit er sich weiter helfen könne; in dieser scene fällt dem Dinia ähnlich der klang der stimme des Nicodemus, seines ihm unbekannten sohnes, auf, wie im Rudens (v. 742 ff.) Daemones beim anblick der Palaestra unwillkürlich an seine ihm einst geraubte tochter erinnert wird. der koffer wurde sodann einem sequester, also aller wahrscheinlichkeit nach dem Dinia, übergeben, welcher mithin eine analoge function übernimmt wie Daemones im Rudens. bei der öffnung des koffers wird mit hilfe des darin befindlichen, dem Nicodemus gehörigen siegelrings Nicodemus als sohn des Dinia erkannt: ziemlich übereinstimmend mit der art, wie im Rudens Palaestra als tochter des Daemones erkannt wird.

Die ähnlichkeit zwischen den beiden parallel-komödien (oder 'pendants') Rudens und Vidularia ist so grosz, dasz die originale beider stücke von demselben griechischen komiker herrühren müssen. da nun der rudens-prolog (v. 32) den Diphilus als verfasser des (dem titel nach unbekannten) originals des Rudens nennt, so ist wahrscheinlich, dasz von Diphilus auch das original der Vidularia herrührte. dies erhebt der redner zur gewiszheit durch ein von ihm in Mailand in dem Plautinischen Palimpseste neu entdecktes blatt, dessen vorderseite unlesbar blieb (den titel eines neu beginnenden stückes enthielt), dessen nur fragmentarisch und nur äuszerst schwer entzifferbare rückseite jedem zuhörer in einem mit gröszter mühe und zeitaufwande angefertigten genauen facsimile während des vortrags vorlag. wie der redner beweist, enthielt die rückseite einen aus 16 iambischen senaren bestehenden prolog zur Vidularia, und die überschrift sowie den ersten senar des monologs, mit dem die komödie selbst begann. aus den erhaltenen buchstabentrümmern ergänzt der vortragende 4 prolog-verse beispielsweise folgendermaszen: (v. 6. 7): Sc(h)edi(a haec) uo(catast a) g(r)ae(co eom)o(edia) (P)oeta, ba⟨ne⟩ noster f(ecit) V(idularia)m; und (v. 10. 11): Credo argumentum uelle uos (pern)os(cer)e: Int(elle)g(etis poti)us q(uid a(g(an)t, q(na)nd(o a)gent.

Der titel Σχεδία für eine griechische komödie ist uns nur für einen einzigen griechischen dichter bezeugt, und dieser dichter ist Diphilus. damit ist Diphilus als verfasser der originale der beiden parallel-komödien Rudens und Vidularia erwiesen; das ansehen des seine motive mechanisch wiederholenden Diphilus ist dadurch nicht erhöht, wohl aber die arbeitsart dieses rivalen des Philemon und Menander klarer gestellt.

Nach diesem durch methode, geistreiche combination und äuszere

form gleich glänzenden vortrage sprach br. geh. rat Curtins aus Berlin über 'die ausgrabungen in Olympia'. redner hatte ursprünglich beabsichtigt, der archäologischen section die letzten ergebnisse der ausgrabungen in Olympia vorzutragen, entschlosz sich aber auf wunsch des präsidiums einen gesammtbericht in der öffentlichen sitzung zu gehen, weil es ihm pflicht und freude sei allezeit für Olympia vor dem deutschen volke einzutreten.

Gerade sieben jahre ist es her, seit der erste spatenstich geschah; es sind fünf jahre, dasz der redner auf der Wiesbadener philologenversammlung über die ersten bedeutenden ergebnisse sprach; es sind jetzt anderthalb jahre, dasz die mechanische arbeit abgeschlossen ist und Olympia frei vor unsern augen liegt. es sind dort denkmäler aus mehr denn zehn jahrhunderten zum vorschein gekommen und es ist licht nach allen seiten hin aufgegangen: für die geschichte der baukunst, für alle gattungen hoch- und tiefbau, für tempelbau und tempeleinrichtung, für wasserleitungen und entwässerungsanlagen, ferner für kunst- und künstlergeschichte; vor allem für die geschichte der griechischen sprache und schrift ist eine ausbeute gewonnen worden, wie sie kaum erwartet werden konnte. die resultate der ausgrabungen sind weit über Olympia hinaus fruchtbar und ergiebig gewesen. so kennen wir die innere einrichtung des Parthenon erst seit freilegung des Zeustempels; so hat für die entwicklungsgeschichte der griechischen metrologie jetzt eine neue ära begonnen. hauptsache aber ist, dasz, während früher nur einzelne gelehrte das eine oder andere antike monument untersuchten, hier eine deutsche gelehrtenkolonie eingerichtet wurde, welche die deutsche wissenschaft unter denkmälern in einer weise heimisch machte, wie es früher nie der fall war, und welche zu einer schule für deutsche architekten wurde.

Aber, was ist geschehen in den anderthalb jahren seit freilegung der Altis? nachdem bereits das ganze gewaltige material in fünf stattlichen bänden niedergelegt worden ist, wird bald ein kürzerer, handlicher gesammtbericht für weitere kreise folgen, und die situationspläne sind schon erschienen. ferner hat die preuszische akademie der wissenschaften auf anregung des redners eine geologische untersuchung des tempelbezirks angestellt: wenn man früher glaubte, dasz der Alpheios die zerstörung desselben verschuldet habe, so ist jetzt nachgewiesen, dasz wesentlich der Kladeos die schuld trägt, der mehrmals durch die altis geflossen ist und sie mit kies bedeckt hat; auszer ihm der gelbe sand, den regengüsse von dem entwaldeten Kronoshügel abschwemmten. eine weitere arbeit war die reconstruction der giebelfelder, eine weitere die nachlese (dr. Purgolds), die besonders reiches inschriftliches material ans tageslicht brachte. dr. Purgold hat auch die viel besprochenen doubletten flott gemacht: teils monumentale sachen, einzelne statuen vorwiegend römischer zeit, inschriften und architekturstücke, teils hundertfach sich wiederholende bronzen und bemalte terracotten. und weiter handelte es sich um aufnahme des grundrisses der Altis und ihrer umgebung. die ganze anlage liegt jetzt klar vor uns, wiewohl aus pecuniären gründen nicht die ganze fläche ausgegraben ist: die Griechen wollen übrigens das werk zu ende führen. gering ist die beute an erzmonumenten. spurlos verschwunden ist der hippodrom. vom stadium wurden nur anfang und ende ausgegraben: der platz, wo der lauf begann und wo er aufhörte. dagegen sind freigelegt der Zeustempel, das heraion, die schatzhäuser, der Zeusaltar, die alte mauer, das thor, die hundert fusz langen hallen, dann auszerhalb der altis die sogenannte palästra und das buleuterion. das fehlen der grenzmauer aber an der nordseite der altis erklärt sich entweder daraus, dasz der anliegende Kronoshügel sie entbehrlich machte, oder, falls sie vorhanden gewesen ist, dasz sie Herodes Atticus mit zu seinen umbauten verbrauchte. eine meinungsverschiedenheit besteht über einen alten griechischen bau, der

nach den urkunden zur Neronischen zeit durch einen hinterbau erweitert wurde. Curtius hält ihn für das Leonidaion, das haus, welches bestimmt war, vornehmere gäste aufzunehmen. Hirschfeld dagegen glaubt das letztere in dem sogenannten südwestbau zu erkennen, und will demgemäsz auch den haupteingang, die πομπική εἴσοδος, in den südwesten verlegen: was aber schon dadurch widerlegt wird, dasz sich dort nur ein unbedeutendes pförtchen findet, das übrigens schon zur zeit des Herodes Atticus mit einer wasserleitung bedeckt war. nach Curtius' ansicht war der haupteingang im südosten: dort liegt ein römisches festthor, das aller wahrscheinlichkeit nach an die stelle des älteren griechischen haupttthores trat. auch im westen bleibt eine reihe alter baulichkeiten noch immer zu erklären: so rührt das fundament der byzantinischen kirche von einem bau aus der besten zeit griechischer baukunst her, und zwar von einem prachtbau, wie der redner meint, nicht, wie andere wollen, von der werkstätte des Phidias. und weiter nördlich vermutet Curtius das alte Gaiaheiligtum: in einem rundbau ist dort ein altar aus erde, dessen inschriften ihn als heroenaltar bezeichnen. nicht weit davon liegen gebäude, die sicher nicht zu eigentlichen cultuszwecken dienten: es dürften die wohnungen für die priester gewesen sein, die ständig in Olympia waren. — Interessant ist endlich ein vergleich des aufgedeckten mit den angaben des Pausanias: treu hat er als augenzenge berichtet, was er gesehen hat, und sicher nicht aus einer beschreibung geschöpft. das ergiebt sich einfach daraus, dasz Pausanias nur zehn schatzhäuser erwähnt, während uns zwölf in den grundmauern erhalten sind. von diesen zwölf aber liesz Herodes Atticus zwei zur anlage eines weges abreiszen, woraus hervorgeht, dasz der perieget nur denjenigen zustand schildert, welcher kurz vor seinem besuche in Olympia eingetreten war.

Zu den tempelsculpturen übergehend weist der redner zuerst den vorwurf zurück, den man ihm daraus gemacht hat, dasz vor ihm der Engländer Newton über stil und charakter der olympischen funde geschrieben hat: bei der höhe und vielseitigkeit der anforderungen fehlte es damals Curtius und den seinen an zeit, wie sie auch absichtlich mit einem urteil zurückhalten wollten, bis sich etwas sicheres sagen liesze. — Nach kurzer besprechung des gigantenkampfes vom giebel des megarischen schatzhauses, und der metopen des Zeustempels — von zwölf sind zehn vollständig, nur zwei in geringen resten gefunden worden — wandte sich der redner zu der reconstruction der giebelfelder des letzteren. eine vollständige nachbildung des ostgiebels in gyps von der hand des bildhauers R. Grüttner, eines schülers Schapers, in $^1/_{15}$ originalgrösze war aufgestellt und erleichterte wesentlich das verständnis. dargestellt ist, wie Zeus die wettkämpfer versammelt. zu seiner rechten — vom beschauer aus — steht der trotzige Oinomaos, neben ihm seine sinnende gemahlin Sterope. links von Zeus steht Pelops, dann Hippodameia, seine spätere braut. an ihrer wie an Steropes seite hocken der wagenlenker des Pelops und der des Oinomaos, einander entsprechend. sie sind dargestellt im moment bangen erwartens, jeden augenblick musz das zeichen gegeben werden, dann springen sie auf. sie halten je ein viergespann am zügel, das noch nicht vor den wagen gespannt ist. soweit die mittelgruppe. rechts folgt sitzend ein sinnender greis — wohl ein seher, da ein solcher bei keiner wichtigen staatsbegebenheit der alten fehlen durfte, dessen stimmung den für Oinomaos, seinen herrn, ungünstigen ausgang andeutet. auf der andern seite entspricht ihm ein mann mit würdevollem antlitz, er blickt siegesbewuszt auf. in den ecken liegen die fluszgötter, links der alte Alpheios in königlicher würde, das kinn stützend, neben ihm eine frau, wohl Pisa oder Arethusa; ihnen gegenüber der Kladeos und ein hockender knabe, vielleicht die darstellung irgend eines baches. gegenüber der stoischen ruhe aller dieser figuren zeigt der westgiebel rege bewegung. seine

reconstruction ist noch nicht vollendet: in der mitte steht Apollon, der strafend die hand ausstreckt; er beschützt das gastrecht und ahndet dessen verletzung. denn freventlich haben die Centauren den kampf begonnen, der wild zu den seiten des gottes wogt: rechts und links je drei gruppen von streitern, zwei davon mit je drei, eine mit je zwei figuren. — Wie wichtig solche reconstructionen sind, zeigen die vielen probleme, die noch ihrer erledigung harren. so die frage der concurrenz: redner ist der ansicht — aber sie ist bestritten —, dasz die beiden meister Paionios und Alkamenes wirklich concurriert haben. mag der westgiebel durch die meisterhafte darstellung der freien kampfscene durch Alkamenes hinreiszender gewesen sein, so war den priesterlichen behörden, die hier zu entscheiden hatten, doch die strenge haltung, die feierliche ruhe und der verhaltene ausdruck der figuren des ostgiebels willkommener — und Paionios siegte. wer anstosz nimmt an der gleichmäszig senkrechten aufstellung der figuren, der bedenke, dasz die alten schlicht und einfach darstellten, was darzustellen war. den reiz des pikanten, wie die moderne kunst, verlangte die alte nicht. — Ein zweites problem ist die bestimmung der schule, welcher die bildwerke angehören: es war wohl keine andere als die attische. wer seit der mitte des fünften jahrhunderts eine auszerordentliche leistung verlangte, wandte sich nach Athen. der ideale inhalt der giebelfelder weist unzweifelhaft darauf hin. aber wir haben hier eine ältere kunst, und auch jüngere meister hielten an der alten spröden weise fest, die den priestern besser gefiel. da aber Athen nicht so viel künstler entbehren konnte, um in Olympia ein atelier von lauter attischen bildhauern einzurichten, dürfte das richtige sein, dasz die compositionen attisch sind, dasz sie aber dann von nichtattischen künstlern auszerhalb Athens ausgeführt wurden. — Konnte und durfte der redner nicht auf alle wichtigen einzelheiten eingehen, so hoffte er doch den eindruck hervorgerufen zu haben, dasz auch die zeit nach beendigung der mechanischen arbeiten nicht nutzlos geblieben sei. vor allem aber sei es pflicht anzuerkennen, dasz der kaiser nicht blos seinen namen hergegeben habe, als nach dem groszen kriege das friedenswerk von Olympia begonnen wurde, sondern dasz er persönlich allzeit eintrat. als die mittel zur weiterführung fehlten, sprach er das echte Hohenzollernwort: 'was wir angefangen haben, das wollen und das müssen wir auch fertig machen'. das ist, so gut es anging, geschehen! 'schon viele nationen haben die schätze des altertums ausgebeutet, aber eine solche ausgrabung, ein so zusammenhängendes werk, bei dem es einzig auf die wahrheit ankommt, ein so uneigennütziges unternehmen für kunst und wissenschaft, wie das, mit dem das deutsche reich seine friedensära begonnen hat, ein werk so systematischer vollständigkeit — hat noch keine nation vor uns unternommen und vielleicht wird es auch keine nach uns unternehmen!'

Es bedarf keines wortes, welche anerkennung der vortrag fand, dessen gegenstand von so allgemeinem, persönlichem wie vaterländischem, künstlerischem wie wissenschaftlichem interesse ist, dazu wurde der vortrag von dem manne selbst gehalten, in dem wir den schöpfer der idee einer wiedererweckung des hellenischen heiligtums verehren dürfen!

Die debatte über den vortrag muste verschoben werden; die sitzung wurde geschlossen. schon eine stunde nach schlusz fuhr der vergnügungszug ab nach Baden!

(fortsetzung folgt.)

Karlsruhe. Kienitz.

## (10.)

## PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von **Stiehl** und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

**Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.**

**Austen**, ord. lehrer am gymn. in Neisse, zum oberlehrer befördert.

**Averdank**, oberlehrer am gymn. in Duisburg, als 'professor' prädiciert.

**Bone**, dr., ord. lehrer am gymn. an der apostelkirche zu Köln, als oberlehrer an das gymn. in Düsseldorf berufen.

**Boethge**, oberlehrer am gymn. in Thorn, als 'professor' prädiciert.

**Böttcher**, dr., director des realgymn. in Düsseldorf, zum director des realgymn. auf der burg zu Königsberg in Pr. erwählt.

**Clemens**, dr., oberlehrer am Luisenstädt. gymn. in Berlin, zum director desselben ernannt.

**Deiters**, dr., director des gymn. zu Posen, erhielt den kön. preusz. rothen adlerorden IV cl.

**Diels**, dr., oberlehrer am Königsstädt. gymn. in Berlin, zum ord. professor in der phil. facultät der univ. Berlin ernannt.

**Dinse**, dr., oberlehrer am gymn. zum grauen kloster in Berlin,
**Du Mesnil**, dr., oberlehrer am gymn. zu Frankfurt a. d. O.,
} erhielten das prädicat 'professor'.

**Friedel**, dr., oberlehrer an der latein. hauptschule des Hallischen waisenhauses, zum director des gymn. in Stendal erwählt.

**Fries**, inspector am alumneum bei St. Anna in Augsburg, zum studienlehrer in Memmingen ernannt.

**Gruhl**, director des realgymn. in Barmen, zum provinzialschulrat in Berlin ernannt.

**Hahn**, dr., ord. lehrer am gymn. in Stralsund, zum oberlehrer ernannt.

**Hanow**, dr., emer. gymnasialdirector in Züllichau,
**Hasper**, dr., director des gymn. zu Oels,
} erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

**Heffter**, oberlehrer am gymn. in Bromberg,
**Herm**, oberlehrer am pädagogium in Züllichau,
**Hiller**, dr. th. et phil., oberlehrer am gymn. in Coesfeld,
} erhielten das prädicat 'professor'.

**Horowitz**, dr., ord. lehrer am gymn. zu Thorn,
**Hovestadt**, dr., ord. lehrer am gymn. zu Münster,
**Kallenberg**, dr., lehrer am Friedr. Werderschen gymn. in Berlin,
**Kausch**, dr., ord. lehrer am gymn. in Elbing,
**Kewitsch**, dr., ord. lehrer am gymn. zu Landsberg a. d. W.,
} zu oberlehrern befördert.

**Kaweran**, geistl. inspector und vorsteher des candidatenconvicts beim pädagogium des klosters U. L. Fr. zu Magdeburg, als 'professor' prädiciert.

**Kern**, Georg, director des gymn. zu Prenzlau, zum director des Friedrichs-gymn. in Frankfurt a. O. ernannt.

**Kettner**, dr., erster adjunct an der landesschule Pforta, als 'professor' prädiciert.

**Killing**, dr., oberlehrer am gymn. in Brilon, zum ord. professor in der phil. facultät des lyceum Hosianum in Braunsberg ernannt.

**Kock**, dr. prof., director des Luisenstädt. gymn. in Berlin, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl.

Digitized by Google

Korn, dr., gymnasialdirector in Strehlen, zum director des gymn. in Ratibor bernfen.

Koebler, dr., director des gymn. in Emmerich, | Koesler, oberlehrer am Matthias-gymn. zu Breslau, } erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Koestler, oberlebrer am domgymn. zu Nanmburg, als 'professor' prädiciert.

Krahner, dr. Leop., gymnasialdirector emer. zu Stendal, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Lengfeld, dr., ord. lehrer am Königstädt. gymn. in Berlin, znm oberlebrer ernannt.

Lucas, oberlebrer am gymn. zn Rheine, als 'professor' prädiciert.

Menzel, director des gymn. zu Inowraclaw, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Monse, dr., ord. lehrer am gymn. in Waldenburg, zum oberlebrer ernannt.

Müller, ord. lehrer am Marienstiftsgymn. in Stettin, znm oberlehrer am realgymn. in Potsdam ernannt.

Nawrath, oberlebrer am gymn. zn Nenstadt in Oberschl., ans gymn. zu Neisse berufen.

Noetel, dr., gymnasialdirector zu Cottbus, in gleicher eigenscbaft an das Friedr. Wilh.-gymn. zu Posen berufen.

Palm, prof. am Magdalenen-gymn. in Breslau, erbielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Püning, dr., ord. lebrer am gymn. in Münster, zum oberlehrer ernannt.

Püschel, dr., oberlehrer am Friedrichs-gymn. in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Reimann, dr., director des realgymn. znm h. geist in Breslau, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Röpell, dr. ord. prof. an der univ. Breslau, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

von Schaewen, ord. lehrer am gymn. in Saarbrücken, zum oberlehrer am Friedr. Wilh.-gymn. in Posen ernannt.

Schnbert, dr., ord. lehrer am gymn. in Lissa, zum oberlehrer ernannt.

Schulte, dr., oberlehrer am realgymn. in Neisse, | Scbwarze, prorector am gymn. zu Dnisburg, } erhielten das prädicat 'professor'.

Seiffert, oberlebrer am gymn. zu Friedeberg i. d. N., znm oberlehrer am gymn. in Liegnitz ernannt.

Sommerbrodt, dr., geb. regiernngsrat u. provinzialschulrat zn Breslau, erhielt den adler der ritter des k. pr. hansordens von Hohenzollern.

Stahl, dr., oberlehrer am Lnisenstädt. gymn. in Berlin, als prof. der mathematik an die tecbnische bochschule zn Aachen berufen.

Starke, dr. prof. am Friedr. Wilh.-gymn. zu Posen, erhielt den k. pr. rotben adlerorden IV cl.

Starmans, ord. lebrer am gymn. in Paderborn, an das gymn. zu Brilon | Thalheim, dr., ord. lebrer am Elisabeth-gymn. in Breslau, an das gymn. zu Brieg } als oberlebrer versetzt.

Timme, dr., ord. lebrer am Andreas-gymn. zu Hildesbeim, | Ulrich, dr., ord. lehrer an der latein. schule der Franckescben stiftungen zu Halle, } zu oberlehrern ernannt.

Urban, director des Wilhelms-gymn. zu Königsberg i. Pr., zum propst und director des klosters U. L. Fr. in Magdeburg ernannt.

Volkmann, dr., director des gymn. zn Janer, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Weinbold, dr., ord. prof. an der univ. Breslau, erhielt den k. pr. rotben adlerorden III cl. mit schleife.

---

# ZWEITE ABTEILUNG
# FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

## 66.
## AUS MEINEM KLEINEN PÄDAGOGISCHEN SEMINAR.

Auch die provinz Hannover besitzt ihr pädagogisches seminar, und zwar ist dasselbe, obwohl das älteste — es ist im jahre 1843 in Göttingen begründet — zugleich das kleinste von allen; die zweite abteilung, welche hier in betracht kommt[1], umfaszt gegenwärtig zwei ordentliche mitglieder. früher, als die zahl der höheren lehranstalten in der provinz geringer war, ist die zahl der mitglieder noch einmal so grosz gewesen; aber in der zeit, welche hinter uns liegt, da die jungen candidaten sofort nach oder auch wohl vor der prüfung eine anstellung als hilfslehrer fanden, hielt es schwer, die mit 375 mark pr. a. dotierten stellen zu besetzen. man legte darum je zwei stellen zusammen und hat zwei, jede mit 750 mark pr. a. dotiert, übrig behalten. diese mitgliederzahl übernahm auch der unterzeichnete, als er ostern 1880 director der anstalt wurde. dirigent dieser abteilung des seminars ist nemlich der director des gymnasiums in Göttingen, und in dieser anordnung beruht ein vorzug der anstalt vor fast allen übrigen der art. während nemlich meistens die leitung geteilt ist zwischen den provinzialschulrat, welcher den übungen des seminars vorsteht, und zwischen die directoren, an deren anstalten die mitglieder ihr probejahr absolvieren, ist hier die leitung durchaus einheitlich: der leiter der übungen und der director der anstalt ist éine person. dadurch ist nicht allein ausgeschlossen jeder widerspruch zwischen den anordnungen des vorgesetzten gymnasialdirectors und zwischen den unter-

[1] die erste abteilung umschlieszt vier studenten, welche, nachdem sie mindestens zwei jahre rühmlich im philologischen seminar zurückgelegt haben, unter der leitung eines professors der universität sich mit pädagogik beschäftigen.

weisungen des seminardirigenten, sondern, was wertvoller ist, der leiter ist im stande, die unterweisungen oder, wie es hier heiszt, die übungen gerade da anzuknüpfen, wo er als director bei der controle des unterrichts der candidaten die veranlassung gefunden hat; die unterweisung vermag den unterricht des candidaten zu begleiten. um diesen vorzug zu verwerten, habe ich schon im laufe des ersten semesters die einrichtung getroffen, dasz regelmäszig in jeder woche eine probelection von einem mitgliede vor mir und den übrigen mitgliedern gehalten wird, und dasz die wöchentliche übung jedesmal von der besprechung dieser probelection ausgeht. ich sage 'vor den übrigen mitgliedern'; denn es drängten sich bald strebsame candidaten in gröszerer zahl herzu, hier ihr probejahr zu absolvieren, teils um durch den besuch von vorlesungen an der universität und benutzung der kgl. bibliothek ihre wissenschaftliche bildung zu erweitern, teils um sich methodisch in den höhern unterricht einführen zu lassen. diese candidaten haben sämtlich als auszerordentliche mitglieder an den übungen des seminars teilgenommen. demgemäsz hat die zahl aller teilnehmer in diesen drei jahren, wiewohl manche candidaten abgewiesen werden musten, 19 betragen, in einem semester sind einmal 7 candidaten zusammengewesen; in der regel sind es 4 oder 5. die erste und zumeist auch die zweite übung des semesters oder, wenn kein neuer candidat eingetreten ist, des jahres benutze ich regelmäszig dazu, den candidaten zunächst die wichtigkeit methodischer einführung in das lehramt ans herz zu legen; sodann werden haltung des lehrers, fragestellung, behandlung der schüler besprochen, und es wird mit nachdruck auf die überlegene routine der elementarlehrer auf diesem gebiete hingewiesen; es wird wohl auch in der ersten woche eine probelection bei einem tüchtigen jungen lehrer angehört, aus welcher die candidaten im allgemeinen ersehen können, wie sie sich in dem unterrichte zu benehmen haben, und diese lection in der zweiten übung besprochen. während dieser ersten wochen bleiben die candidaten von mir in ihrem unterrichte unbehelligt; ungestört mögen sie sich zuerst mit ihren schülern und ihrem unterricht einleben. am ende der zweiten oder in der dritten woche beginnen ihre probelectionen; teils haben sie zu zeigen, was sie bisher durchgenommen, teils haben sie ein neues pensum zu absolvieren. in der darauf folgenden übung liegt es zunächst den anderen mitgliedern ob, ihr urteil über die probelection abzugeben und zu begründen. sodann gebe ich ein motiviertes urteil und knüpfe daran regelmäszig die vorlesung und besprechung eines zur sache gehörigen abschnittes einer pädagogischen abhandlung, sei es aus Schraders unterrichtslehre, oder einem ähnlichen werke, oder aus den protocollen einer directorenconferenz, oder aus Wieses verordnungen und gesetzen. dasjenige mitglied, welches die probelection gehalten hat, hat ein eingehendes protocoll über die mündliche verhandlung zu verfassen und zum beginn der nächsten sitzung vorzulesen, oft auch über die fortsetzung des be-

Digitized by Google

treffenden abschnittes in dem pädagogischen werke zu referieren; dann beginnt die beurteilung der inzwischen abgehaltenen anderen probelection und in anknüpfung daran wieder vorlesung aus einem pädagogischem werke nebst erläuterung. bei der beurteilung der probelection, namentlich in den ersten monaten, wird jedesmal auf die haltung des lehrers, die art der fragestellung, seinen ton gegenüber den schülern und ähnliches groszes gewicht gelegt. später werden die candidaten auch angewiesen, sich ihre pensa einzuteilen, zunächst auf die beiden quartale, sodann auf einzelne stunden, und die art dieser verteilung gelangt zur besprechung. im zweiten vierteljahre wird von dem ganzen seminare wiederholt bei tüchtigen lehrern hospitiert und über das beherzigenswerte in der folgenden sitzung verhandelt. auch an denjenigeu lectionen, in welchen gegen ende des halbjahres sämtliche lehrer eines unterrichtsgegenstandes, z. b. des lateinischen, von sexta bis secunda die resultate und die methode ihres unterrichts den fachcollegen vorführen, haben die candidaten teilzunehmen; und auch über diese erfahrungen wird in den übungen gesprochen. diese übungen währen in der regel länger als eine stunde, meist $1^1/_2$ stunden. dennoch hat sich in dem gesamten triennium noch nicht eine einzige stunde erübrigen lassen, um gemeinsam etwa einen griechischen schriftsteller zu lesen, wie es wohl sonst in pädagogischen seminarien geschieht und auch früher hier geschehen ist; fast die gesamte zeit wird durch die behandlung der technik des unterrichts ausgefüllt. dagegen bietet sich nach den ersten monaten, wenn die form des unterrichts anfängt, weniger veranlassung zur besprechung zu geben, die zeit dar, um die schulordnung, sowie die instruction der lehrer, ordinarien und directoren durchzunehmen. zweck, ziel und methode einzelner unterrichtsfächer gelangen meist erst im zweiten halbjahre, nicht ganz selten, z. b. beim deutschen unterrichte schon im ersten halbjahre zur besprechung. — Die ordentlichen mitglieder bleiben, wiewohl ihre teilnahme statutenmäszig auf zwei jahre festgestellt ist, in der regel ein jahr; sie sind dann meistens hinreichend eingeschult, um anderswo eine volle lehrerstelle mit erfolg verwalten zu können. es fehlt ihnen aber noch die wissenschaftliche erkenntnis des praktisch geübten durch eingehende behandlung der psychologie und der geschichte der pädagogik, soweit sie nicht zuvor als studenten in der ersten abteilung des seminars, welche die vorschule der zweiten bilden soll, damit bekannt gemacht sind. zu dieser unterweisung würde das von dem hrn. minister in aussicht genommene zweite jahr der vorbereitung sich von selbst darbieten, dann aber wohl die erste abteilung des seminars in wegfall kommen. die ordentlichen mitglieder erteilen in der woche 10 bis 12, in der regel 12 stunden, zusammen also 24 stunden unterricht. und ich halte gerade diese stundenzahl für angemessen, weil der candidat bei einer geringern stundenzahl seiner anstalt fremd bleibt und an derselben nicht recht warm wird, bei einer gröszern hingegen leicht von seinem unter-

richte sich belastet fühlt und zeit, freiheit und lust einbüszt, sich um seine didaktische und pädagogische ausbildung zu bemühen. für die angegebene stundenzahl ist das unterrichtsbedürfnis an der hiesigen anstalt anderweitig nicht gedeckt; es werden also hier 24 wöchentliche lehrstunden mit 1500 mark pr. a. bezahlt, d. i. gerade so hoch, als in der regel ein hilfslehrer für die gleiche stundenzahl remuneriert wird. für die leitung erhalte ich 300 mark pr. a. demnach kostet die gesamte organisation p. a. 1800 mark, also noch nicht so viel, als wenn das vorhandene unterrichtsbedürfnis durch begründung einer (letzten) ordentlichen lehrerstelle befriedigt würde. daraus ergibt sich, dasz der staat im stande ist, sich an allen anstalten, deren directoren befähigung und vor allem lust zur anleitung junger lehrer besitzen und deren collegien von berufsfreudigkeit, wissenschaftlichem eifer und collegialischer gesinnung erfüllt sind, ohne weiteren kostenaufwand kleine pädagogische seminare zu begründen, indem er eine hilfslehrerstelle oder die letzte ordentliche lehrerstelle eine zeit lang unbesetzt läszt und dafür einige candidaten mit je 10—12 stunden beschäftigt, diese mit je 750 bzw. 900 mark pr. a. remuneriert und auch dem director eine remuneration zuweist, damit derselbe die ausbildung der candidaten als besonderes nebenamt mit regelmäszig zu erfüllenden pflichten übernehme. ich behaupte keineswegs, dasz solche organisationen einem seminar mit übungsschule, dergleichen Erler in vorschlag gebracht hat, hinsichtlich ihres nutzens vorzuziehen seien. leichter einzurichten sind sie jedenfalls, und durch ihre einrichtung würden einer groszen zahl von candidaten die wege gewiesen, auf welchen sie ihre pädagogische ausbildung erreichen könnten, nachdem ihnen so eben von dem hrn. minister erklärt worden ist, dasz sie sich zwei jahre um dieselbe eifrig zu bemühen haben. namentlich erscheint es zweckmäszig, solchen höheren unterrichtsanstalten, welche pädagogisch und didaktisch begabte mathematische lehrer besitzen, candidaten der mathematik zuzuweisen, um sie in ähnlicher weise auszubilden. sicherlich sind solche organisationen in höherem grade vor zufälligkeiten gesichert, als die gebräuchliche art, das probejahr zu absolvieren. — Ich gebe nunmehr einige sitzungsprotocolle, indem ich die bemerkung voraussende, dasz ich den philologisch gebildeten lehrern gern den lateinischen und deutschen unterricht in der sexta überweise, weil es hier für die technik und methodik des unterrichts am meisten zu lernen gibt, und zwar nicht das gleiche in beiden unterrichtsgegenständen, sondern verschiedenes, und weil hier der junge lehrer, namentlich als ordinarius, die ihm anvertrauten kinder und zugleich seinen beruf lieb gewinnt und die frucht und den segen seiner arbeit am deutlichsten schaut. hinsichtlich der protocolle selbst bitte ich um nachsicht, wenn sie vielfach erkennen lassen, dasz die hände, welche sie ausgearbeitet haben, noch geringe übung in dieser art der arbeit besaszen. der abdruck dieser protocolle aber hat weiter keinen zweck als darzuthun, welche gegenstände nach meiner er-

fahrung und überzeugung vorzugsweise mit den jungen lehrern besprochen werden müssen; die anregung dazu habe ich durch Fricks 'seminarium praeceptorum an den Franckeschen stiftungen' erhalten.

### Aus den protocollen über die erste sitzung.

'Es ward schon oft gesprochen, doch spricht mans nie zu oft.'

Unter den lehrern höherer schulanstalten finden wir wissenschaftlich hochgebildete männer, deren unterricht keine entsprechenden erfolge aufzuweisen hat. man hat bei den meisten die erfahrung gemacht, dasz diese miserfolge sich bereits aus den ersten jahren ihrer amtsthätigkeit herschreiben. es hat ihnen hier an anleitung gefehlt und ist ihnen keine gelegenheit geboten, ihrer mängel in der erteilung des unterrichts bewust zu werden und dieselben abzustellen. für den jungen lehrer ist daher das erste jahr seiner lehrthätigkeit ein auszerordentlich wichtiges. kann er auf dieses mit zufriedenheit zurückblicken, so hat er alle aussicht, auch fernerhin zum wohle seiner schule mit berufsfreudigkeit zu wirken. nun finden sich anderseits lehrer, die als solche tüchtig sind, die aber an kenntnissen weit hinter jenen zurückstehen, welche sich nicht derselben unterrichtserfolge rühmen können. auch diese dürfen nicht für musterlehrer gelten. sie gleichen den elementarlehrern, die gewöhnlich in folge der manigfachen anleitung, welche ihnen zu teil geworden ist, in ihren unterrichtsfächern etwas tüchtiges leisten, aber der höheren interessen ermangeln.

Ein guter lehrer höherer schulanstalten musz mit der wissenschaft weitergehen, zugleich aber im stande sein, disciplin zu halten, interesse am unterricht zu erregen und tüchtige und gleichmäszige kenntnisse den classen mitzuteilen. wir können somit von unten aufsteigend vier classen von lehrern unterscheiden: 1) solche, die weder wissenschaftlich weiterarbeiten noch im stande sind, ihre classe zu beherschen; 2) gelehrte männer, die aber als lehrer wenig leisten, weil sie eine schülerclasse nicht beherschen können; 3) tüchtige disciplinarier, die aber den connex mit der wissenschsft aufgegeben haben und sich daher nicht weit über die stufe der elementarlehrer erheben; 4) solche, in denen die vorzüge der beiden letzten classen vereinigt sind: wissenschaftlich weiterarbeitende männer und zugleich tüchtige lehrer. und eine solche musterclasse von lehrern zu besitzen, ist ein vorzug, den Deutschland vor allen andern ländern voraus hat. hohe wissenschaftlichkeit finden wir überall, dieselbe in der person tüchtiger lehrer wohl nur bei uns.

Ist nun, um zu solchen resultaten zu kommen, eine einwirkung auf den jungen lehrer möglich? anlage ist zwar auch für den lehrer erforderlich, aber sie ist zumeist, wenn auch öfter in geringem masze, vorhanden, und da ist es die anleitung, deren ein junger lehrer bedarf, um seine mängel abzustellen und sich zu einem brauchbaren lehrer heranzubilden. zunächst ist die persönlichkeit des lehrers für

die ausübung seines lehramtes von wichtigkeit. die natur hat zwar dem einen gegeben, was sie dem andern vorenthalten hat; desto mehr ist es pflicht des letztern, alles das genau zu beachten, was zur hebung seiner persönlichkeit irgendwie beitragen kann. der lehrer darf nichts scheues in seinem wesen zeigen. die schüler werden sofort herausfühlen, dasz er nicht die nötige energie besitzt, sie in zucht zu halten, und werden geneigt sein, seine schwäche zu misbrauchen. ein sicheres auftreten und ein fester wille wird ihnen respect einflöszen und die lust zu stören nehmen, und hierin liegt der grosze unterschied zwischen privat- und classenlehrer. für den letztern kommt die berücksichtigung des einzelnen schülers weniger in betracht, er hat wie der officier beim militär massen zu dirigieren, die aufmerksamkeit der gesamten classe wachzuhalten; denn unaufmerksamkeit führt zu störungen und untergräbt bald die disciplin. sein hauptstreben wird daher sein, das interesse aller zu erregen und aufrecht zu erhalten. er wehrt so alle ablenkenden eindrücke und gedanken ab und zieht durch den eifer, mit dem er selbst den unterricht betreibt, die schüler in die sache hinein. durch das gelingen des lernens und die daraus entstehende freude wächst dann bei den schülern das erregte interesse. sie sehen, dasz der lehrer ihr bestes will und werden mit liebe und ehrfurcht seinem unterrichte folgen. haben die schüler diese achtung vor ihrem lehrer, so ist es ihm ein leichtes, sie in den gehörigen grenzen zu halten. er wird dann durch ein freundliches wesen alles erreichen, darf sich, wenn auch keine witze, so doch der erheiterung wegen zuweilen einen scherz erlauben. freundlichkeit des lehrers öffnet ihm die herzen der schüler und macht ihm den unterricht leicht, herbes, aburteilendes verhalten macht alles starr und kalt. vor allem hüte sich der lehrer vor bitterer ironie und vor schimpfwörtern. vergeht sich der schüler, so wird ihn in der regel ein einfacher tadel, ja ein blick zu seiner pflicht zurückrufen. herbere strafen, wie einschreiben, strafarbeiten, nachsitzen, sind sparsam anzuwenden; sie verlieren an wirkung, je öfter sie vorkommen. körperliche züchtigung darf nur bei gemeinheiten, trotz, frechheit und unverschämtheit verhängt werden, und auch dann nur, wenn die anderen schüler die classe verlassen haben. schimpfworte zu gebrauchen ist eines gebildeten menschen unwürdig. auch im äuszern musz der lehrer sorgfältig auf sich achten. er darf sich keine nachlässigkeit weder in kleidung noch haltung erlauben. er soll ja den schülern zum muster dienen, und würde nachlässigkeit seinerseits den einen zur entschuldigung ihrer eignen unordnung dienen, den anderen eine willkommene gelegenheit zum spotte bieten, jedenfalls den respect vor ihm nehmen. auch jede eitelkeit, alles ungewohnte, auffallende sollte der lehrer vermeiden; dieses würde die schüler zu ähnlichen thorheiten erregen oder doch ihre aufmerksamkeit zerstreuen. der platz des lehrers wenigstens in den unteren und mittleren classen ist nicht der katheder. der lehrer musz in unmittelbare berührung

mit der classe treten, sich also in der regel dicht vor den schülern stehend befinden. eine allzu häufige änderung des platzes, ein zu lebhafter gang wirkt zerstreuend. was die schüler betrifft, so erheben sie sich beim eintritte des lehrers in die classe und setzen sich erst auf ein gegebenes zeichen. nach $^1/_2$ oder $^3/_4$ stunde, wenn der geist müde geworden ist und die aufmerksamkeit nachläszt, ist es angebracht, die schüler durch wiederholtes aufstehen und niedersetzen wieder aufzumuntern. werden die bücher nicht gebraucht, so liegen sie unter dem tische; die hände befinden sich stets auf dem tische, um spielen und unsittlichkeit zu verhüten. der ordnung wegen wird es sich empfehlen, die schüler von zeit zu zeit nach der obersten bank zu richtung nehmen zu lassen.

Im unterrichte stellt der lehrer die fragen zunächst an die gesamtheit der schüler, hernach erst nennt er den namen desjenigen, der antworten soll. im umgekehrten falle würden viele der anderen versucht sein, sich nicht am unterrichte zu beteiligen. die fragen sollen kurz und klar gestellt werden, alle überflüssigen einleitenden bemerkungen wie 'sag mir mal' wegfallen. dabei hat der lehrer darauf zu achten, seine schüler gleichmäszig durch fragen heranzuziehen; er kann die stunde nur dann mit befriedigung schlieszen, wenn er weisz, dasz jeder schüler wenigstens einmal von ihm gefragt ist. er hat sich zumeist mit den schwächeren schülern zu beschäftigen und zuzusehen, ob das gros der classe im stande ist, seinem unterrichte zu folgen. für den jungen lehrer liegt die versuchung recht nahe, sich den befähigteren hinzugeben, weil diese ihn leicht verstehen und schnell vorwärtskommen. folgt er dieser versuchung, so lernt er in seinem leben nicht, was die hauptsache ist, die masse der mittelmäszigen in bewegung zu setzen und vorwärts zu bringen. im zweiten teile des semesters oder des schuljahres mag er darauf verzichten, die ganz schwachen gleich dem gros vorwärts zu treiben, und sich darauf beschränken, sie durch beschäftigung zu fördern, die befähigten aber hat er stets durch die schwierigsten fragen angeregt zu erhalten. mit halben antworten soll er sich nicht begnügen, sondern an abgerundete antworten seine schüler gewöhnen in allen fällen, wo nicht ein ja oder nein die klarste antwort ist; solche fälle dürfen aber nur selten durch die form der frage geboten werden. — Während des unterrichts ist das hinausgehen der kinder zu beschränken, da es stets anlasz zu störungen gibt; bei manchen knaben ist das hinausgehen eine blosze angewöhnung, bei andern hat es allerdings im körper seine veranlassung. in den pausen sind die classen möglichst wenig ohne aufsicht su lassen; einige böse knaben vergiften leicht ihre mitschüler durch freche äuszerungen, auch über ihre lehrer; in den groszen pausen müssen alle gesunden knaben, wenn das wetter es irgend gestattet, auf den spielplatz; inzwischen wird die classe gelüftet. ist der unterricht zu ende, so verläszt der lehrer als letzter die classe. die ordinarien vornehmlich haben auf ordnung und sauber-

keit in den classenzimmern zu achten. hier ist es angezeigt, eine anzahl von ämtern zu schaffen, welche die schüler in der regel gern als ehrenämter verwalten. einer legt sofort beim eintritt dem lehrer das classenbuch vor, ein anderer sorgt dafür, dasz kreide und schwamm stets parat sind, ein dritter sucht das papier in dem zimmer zusammen, ein vierter sorgt für das öffnen und schlieszen der fenster usw. das nachsitzen in der schule darf niemals ohne beaufsichtigung stattfinden. das beste ist immer, wenn der betreffende lehrer den schüler in seine wohnung mitnimmt oder mit ihm in der classe zurückbleibt und sich überzeugt, dasz dasjenige abgestellt oder gebessert ist, wofür die strafe erteilt worden war.

Bei der besprechung eines vorkommnisses in einer tertia, da ein lehrer einen schüler, welcher seinen deutschen aufsatz mit weitgehender, aber sorgsamer benutzung von hilfsmitteln angefertigt, wegen betrugs bestraft hatte, wurde ein abschnitt aus Schraders unterrichtslehre, die erziehung zur wahrhaftigkeit betreffend, durchgenommen und folgendes hervorgehoben: der befestigung und entwickelung der wahrhaftigkeit hat der lehrer besondere aufmerksamkeit zu widmen und zwar nicht allein der wahrhaftigkeit im reden, sondern auch im denken und handeln, das kind musz auch in der schule zur aufrichtigkeit erzogen werden. die versuchungen zur lüge in der schule entspringen bei den kindern meist aus dem mangel an vertrauen zum lehrer; daher hat der lehrer dieses bei dem kinde möglichst zu stärken. dazu sei der lehrer selbst in rede und handeln stets wahr und erweise dem kinde dasselbe vertrauen, welches er von ihm fordert. seine pflicht ist es, durch wort und beispiel bei jeder gelegenheit das gefühl des kindes für recht und unrecht zu kräftigen; es gehört hierzu vor allem verständnis und liebe für die jugendliche natur. nie darf von vorn herein das verhalten des lehrers durch mistrauen bestimmt werden, da ein solches das verhältnis zwischen lehrer und schüler vergiftet und den letztern schlieszlich leicht zu dem macht, was die thorheit des lehrers in ihm vorausgesetzt hat. es ist weit besser, der lehrer läszt sich zehnmal täuschen von den schülern ohne es zu merken oder zu glauben, als dasz er mistrauen gegen die schülernatur fasse und zeige. ein mistrauischer lehrer wirkt unsäglich schädlich; er ertötet das vertrauen und zerreiszt jedes sittliche band zwischen schüler und lehrer.

## Zum lateinischen unterricht in den unteren classen.

Im ersten teile der sitzung wurde über eine lateinische stunde gesprochen, welche ein candidat am tage zuvor in der untersexta in gegenwart des seminars gegeben hatte.

Der gang der lehrstunde war folgender. zuerst wurde decliniert und nach einzelnen formen gefragt, dann wurden deutsche sätze ohne das übungsbuch ins lateinische übersetzt. darauf wurden die bücher aufgeschlagen, ein lateinisches stück nach mehrmaligem

lesen ins deutsche übertragen, endlich bei geschlossenen büchern retrovertiert. sodann wurde die declination der neutra auf -um an der tafel neu durchgenommen und an bellum, ovum, templum im chor eingeübt. endlich wurden acht neue vocabeln vom lehrer vorgelesen, mehrmals wiederholt und auf den nächsten tag zum auswendiglernen aufgegeben.

Anerkannt wurde, dasz die classe beim eintreten ruhig aufstand und dasz vor dem beginne des unterrichts durch das commando 'vordermann halten' eine gute haltung der schüler hervorgebracht war. aber diese ordnung währte nicht lange, beim sitzen und beim aufstehen zeigten sich die schüler bald nachlässig, kurz, die haltung der classe wurde etwas dissolut. dagegen war die haltung des lehrers, seine stellung und bewegung vor der classe angemessen. die fragen wurden bestimmt formuliert und meist richtig an die ganze classe gestellt. das wissen der classe befriedigte im allgemeinen; die ganz schwachen schüler, deren eine anzahl vorhanden ist, waren wohl noch mehr, als geschehen, heranzuziehen. der lehrer musz sich hauptsächlich mit den schwachen schülern im sommer bis zu den groszen ferien beschäftigen, bis dahin darf keiner zurückbleiben; nachher kann man behufs förderung der groszen mehrzahl einige von ihnen zurücklassen. doch ist als das eigentliche ziel vom lehrer festzuhalten, dasz in den untersten classen womöglich alle schüler reif werden. — Die sorgfalt, die der candidat nicht ohne erfolg darauf verwendet, den schülern eine richtige aussprache des lateinischen anzugewöhnen, wurde anerkannt; überraschend aber war die wahrnehmung, dasz die schüler, wiewohl sie eben erst den lateinischen unterricht begannen und alle wörter in der richtigen aussprache aus dem munde des lehrers vernommen hatten, doch dazu neigten, die gewöhnliche unrichtige aussprache (nōn usw.) anzuwenden; es kann dies kaum anders als durch einwirkung der häuslichen umgebung bei der nachhilfe erklärt werden. der von den mitgliedern einstimmig gegen den lehrer erhobene vorwurf zu groszer abstraction entbehrt nicht der berechtigung, wenngleich dieselbe zum teil durch die anlage des lehrbuches entschuldigt wird. so wird die einübung der betonungsregeln und der geschlechtsregeln vor einübung der declination des adjectivs beanstandet. die unterscheidung des e in puer und liber in stamm und endung erscheinen auf dieser stufe zu wenig faszlich. die formen der declination aber sind allmählich aus ihrem hintereinander loszulösen und aus singular und plural derselben declination, sodann aus der ersten und zweiten declination erst im singularis, hernach im pluralis vergleichend neben einander zu stellen. übungen der art hatte der candidat in der in frage stehenden lehrstunde vernachlässigt. für sexta ist gedächtnismäsziges einüben der erste schritt, erklärung der formeln, regeln, überhaupt alles, was sich an den verstand wendet, musz nachfolgen. beim retrovertieren hätten die sätze leise geändert werden können, um verständnislosem behalten vorzubeugen. trotz aller berührten

mängel ist der allgemeine eindruck der stunde ein befriedigender gewesen.

Aus einer andern lateinischen unterrichtsstunde in sexta B. in der betreffenden stunde wurde 40 minuten lang repetiert, 20 minuten etwas neues und zwar das neutrum der zweiten declination durchgenommen. die haltung des lehrers, die methode und besonders die frische des unterrichts war zufriedenstellend.

An die lection schlossen sich nachstehende bemerkungen: selbst mit den schwächsten schülern darf sich der lehrer nicht zu lange während der unterrichtsstunde beschäftigen, da sonst die besseren unaufmerksam werden. die fragen sind zuerst an die ganze classe zu richten, und zwar müssen dieselben kurz und bestimmt sein; die einleitungsformeln 'sag mir mal' usw. sind vollständig bei seite zu lassen, da sie zwecklos sind, die schüler zur unaufmerksamkeit veranlassen und im laufe eines jahres recht viel zeit in anspruch nehmen. — Alle schüler müssen in jeder stunde zum mindesten einmal gefragt werden. daher musz die übersetzung eines satzes, die declination eines paradigma von mehreren schülern abwechselnd durchgeführt werden. neues darf auf dieser stufe für die häusliche beschäftigung nicht aufgegeben werden; es ist alles zuvor im unterricht selbst einzuüben. auch die vocabeln sind in der schule zu lernen; jedenfalls müssen sie von der classe laut gelesen werden, nachdem der lehrer dieselben laut und deutlich vorgelesen hat. hierdurch wird am leichtesten auch eine richtige aussprache erzielt. für die declination und zum teil auch für die conjugation ist im hinblick auf die geistige entwickelung der kleinen schüler dringend zu empfehlen, dasz zuerst die einzelnen wortformen, wie sie im lesebuche vorkommen, mit ihrer bedeutung auswendig gelernt werden. erst dann werden dieselben geordnet und nach dem paradigma eingeübt. jeden tag sind etwa 3—5 kleine deutsche sätze in der kladde zu übersetzen, nachdem sie in der schule genau durchgenommen sind. der lehrer musz natürlich die übersetzungen alle acht tage sorgfältig durchsehen. auch sind kleine exercitien, d. h. ähnliche arbeiten in der reinschrift, in den späteren quartalen zu billigen. hierauf aber haben sich auch die häuslichen arbeiten für den lateinischen unterricht zu beschränken. um jedoch das urteil des lehrers über das wissen und können des schülers zu sichern, sind etwa drei extemporalien schon gegen ende des ersten quartals in der sexta zulässig. dabei sollen die schüler von vorn herein, wenn auch mit groszer vorsicht, gewöhnt werden, den deutschen text im kopfe zu behalten und sogleich die lateinische übersetzung niederzuschreiben, anfangs zuerst in der kladde, bald aber unmittelbar in der reinschrift. auf diese weise wird nicht allein zeit erspart, sondern eine gröszere gewandtheit und sicherheit der schüler in der beherschung des materials erreicht. jede woche einmal musz alles, was im laufe der woche gelernt ist, repetiert werden; alle vier wochen musz eine general-

repetition stattfinden; denn in den untersten classen ist repetitio mater omnium studiorum.

Die in den besprochenen lectionen gemachten beobachtungen gaben dem director veranlassung die candidaten auf die wichtigkeit gröszerer anschaulichkeit des elementarunterrichts hinzuweisen, wobei er ein von ihm für eine preuszische directorenconferenz ausgearbeitetes referat über die förderung der anschauungsfähigkeit zu grunde legte, welches sich in seinen grundzügen an ein leider vergessenes buch von Poggel 'über die ausbildung des äuszeren und inneren sinnes' (Münster 1833) anschlieszt.

Der aufsatz geht davon aus, dasz nur solche urteile und regeln, welche der schüler sich nicht mechanisch aneignet, sondern sich selbständig aus einer reichen, manigfachen anschauung herausgebildet hat, ein klares denken begründen. auf anschauung geht das natürliche streben des kindes; wird man diesem streben beim unterrichte gerecht, so wird derselbe dem kinde interessant. mag man den unfleisz und die unlust der schüler, über die so viel geklagt wird, auch aus mancherlei anderen umständen erklären können, wie das in den briefen über Berliner erziehung geschehen ist, so ist doch nicht zu leugnen, dasz die schuld wesentlich auch in der lehrmethode liegt. dieselbe verlangt jetzt in den unteren und mittleren classen zu viel reflexion, bietet zu wenig anschauung. beweis dafür ist, dasz die erwähnten klagen oft bei den älteren schülern aufhören, weil ein mehr reflectierendes denken erfordernder unterricht ihnen gemäszer ist, trotzdem die veranlassungen zu zerstreuungen in diesem lebensalter in gröszerer zahl als früher vorhanden sind. die lehrer müssen also mehr in der kunst zu unterrichten geübt werden, welche sich auf psychologische erfahrung und erkenntnis gründet, und müssen von dieser aus diejenige lehrweise sich aneignen, welche dem elementarlehrer im seminar angebildet wird. namentlich gilt dies für die lehrer, welche in den unteren classen zu unterrichten haben. die natur eines sextaners, quintaners und auch noch quartaners ist eine kräftige sinnlichkeit, die sinne sind eminent bildungsfähig, reflexion kann er nur in beschränktem masze üben. alle allgemeinbegriffe müssen daher aus dem anschauungsmaterial in ihm herausgebildet werden, dürfen ihm nicht fertig übermittelt werden. mehr abstractionen, als er sich selbst gebildet hat, sind keinem menschen auf der untern entwicklungsstufe zuträglich. der unterricht, welcher auszer den thatsachen, aus welchen durch induction und analogieschlüsse die allgemeinen begriffe, gedanken, regeln und gesetze folgen, auch noch diese fertig mitteilen will, und nicht ihre bildung dem zögling selbst überläszt, musz auf den meisten gebieten schädlich sein, denn er stört die naturgemäsze thätigkeit der geisteskräfte. allerdings darf das bewuste, sinnerweckende, ordnende wort des lehrers nicht fehlen, aber es musz erst später der thätigkeit des schülers zu hilfe kommen.

Diese allgemeinen gesichtspunkte sind auf die einzelnen unter-

richtsfächer, nicht allein auf die naturgeschichte, mathematik und geographie, sondern auch die erlernung der sprachen anzuwenden.

Im anschlusz an ein Wittenberger programm des director Schmidt erklärt sich der director weder mit jener unterrichtsmethode einverstanden, welche im lateinischen erst nach absolvierung eines grammatischen cursus in die lectüre einführt, noch mit der jetzt zumeist üblichen, nach welcher in der formenlehre sogleich ein paradigma eingeprägt, in der syntax eine oder einige regeln gelernt und hernach an lateinischem lectüre- und deutschem übersetzungsstoff geübt werden. vielmehr spricht er sich für die naturgemäsze und leben schaffende methode aus, nach welcher der schüler von vorn herein in die lectüre der fremden sprache eingeführt wird. zuerst in der lectüre musz der knabe sich die einzelnen wortformen in ihrer bedeutung einprägen. die einzelnen worte sind zuerst so zu nehmen, wie sie der satz bietet, also das nomen zunächst nicht im nominativ singul. und das verbum nicht in der ersten person; erst später, wenn der schüler schon eine ganze reihe einzelner wortformen angeschaut hat und das bedürfnis nach ordnung und beherschung des einzelnen zu empfinden beginnt, werden die formen nach aufeinanderfolge der casus bzw. der personen geordnet, d. i. die paradigmen gelernt. die reihenfolge der zu lernenden formen ist nicht gleichgültig, sondern sie sind nach übereinstimmung oder ähnlichkeit zu ordnen, z. b. in der conjugation zuerst alle formen, welche vom präsensstamme, dann diejenigen, welche vom perfectstamme gebildet werden; dabei ist wiederum zu ordnen z. b. neben das imperfectum im indicativ das erste futurum in der ersten und zweiten conjugation um der ähnlichkeit willen zu stellen. das oben gesagte gilt auch vom erlernen der genusregeln; der schüler musz zunächst die einzelnen wörter in ihrem geschlechte kennen lernen und sich einprägen, dann erst, wenn sich das bedürfnis nach ordnung der wortclassen in beziehung auf das genus bei ihm einstellt, musz die regel gegeben werden.

Für die bildung des sprachgeistes ist es notwendig, dasz die schüler geübt werden, die fremde sprache auch mit dem ohre aufzufassen. darum empfiehlt sich für die untersten classen häufige übung des chorsprechens; empfiehlt es sich ferner, dasz der lehrer selbst den lateinischen text und die lateinischen vocabeln in der regel zuerst vorlese, empfiehlt sich die übung, dasz er bei geschlossenen lesebüchern lateinische sätze mit lauter und deutlicher stimme zu dem zwecke vorträgt, damit die schüler sie nicht mit dem auge, sondern mit dem ohre auffassen und aus dem kopfe und mündlich in das deutsche übertragen. zu vermeiden aber ist es, die schüler unrichtige formen oder verbindungen gehäuft anhören zu lassen; gibt schon der dritte oder vierte schüler eine unrichtige antwort, so frage man nicht weiter, sondern sage selbst das richtige. schlieszlich empfiehlt es sich, auch in den mittleren und oberen classen zu anfang der lectüre einen abschnitt auf das gründlichste zu erörtern

und der anschauung und dem gedächtnisse deutlich und fest einzuprägen, bis ihn die schüler völlig beherschen, als festen anhaltspunkt für das spätere; so namentlich im Homer.

An die übersetzung aus dem lateinischen in das deutsche hat sich auf der ersten stufe nicht sofort die übersetzung aus dem deutschen in das lateinische zu schlieszen, wie der unterrichtsstoff in den meisten übungsbüchern geordnet ist, sondern es sollen sich die kinder in den ersten wochen auf die übersetzung aus dem lateinischen beschränken. denn bei dieser übung prägen sich die formen der fremden sprache allmählich der vorstellung und dem gedächtnisse der schüler — noch nicht völlig bewust — ein, und dieser einbildungsprocess musz ungestört eine zeit hindurch dauern, damit sich die einzelnen wortformen sowohl immer fester einbilden, als auch das paradigma allmählich aus den wortformen emportauche. werden die kinder schon in den ersten stunden herangezogen, aus dem deutschen in das lateinische zu übertragen, so wird jener allmähliche einbildungsprocess unterbrochen. die kinder werden gedrängt, mit bewustsein zu schalten, wo sich noch kein klares bewustsein gebildet hat; die geistig langsameren werden leicht aus der naturgemäszen bahn der entwicklung hinausgestoszen, werden matt und entbehren des frohen bewustseins, dasz sie den lehrstoff beherschen.

Wird der unterricht nach obigen gesichtspunkten erteilt, so wird das interesse der schüler lebendiger, die ermüdung in der schule und die überbürdung zu hause eher vermieden, der sprachgeist besser gebildet und die anschauungsfähigkeit wie die denkthätigkeit geschärft werden. jetzt kommt es leider nicht ganz selten vor, dasz kinder, die mit frischen und regen sinnen und froher jugendlust in die schule eintraten, herangewachsen mit halbblödem auge sich mühsam in der natur und im leben herumtasten, weil der unterricht zu abstract gewesen ist und ihre anschauungsfähigkeit geschwächt hat.

Über eine lateinische lection in der sexta A wurde folgendes bemerkt. die lection des candidaten machte einen recht guten eindruck. die schüler waren angeregt und aufmerksam, die behandlung seitens des lehrers war freundlich, seine haltung angemessen. die kenntnisse der schüler befriedigten besonders in den declinationen, dem pensum der sexta B. als zweckmäszig wurde anerkannt, dasz sie gewöhnt worden waren, beim abfragen der vocabeln von den wörtern der dritten declination hintereinander nominativ, genetiv und ablativ singularis und genetiv pluralis und von den substantiven auch das geschlecht anzugeben. anstatt des letzteren wurde empfohlen, lieber unmittelbar die betreffende form des pronomen hic oder noch besser des regelmäszigeren ipse hinzusetzen zu lassen, weil auf diese weise das geschlecht dem schüler zu lebendigerer und fruchtbarerer anschauung gelange als durch abstracte bezeichnung, bei welcher leicht das bewustsein von der bedeutung fehle. für das erste erlernen des geschlechts der substantiva, namentlich der aus-

nahmen, wurde der rat erteilt, die betreffenden substantiva von anfang an mit einem charakteristischen adjectiv, welches durch seine endung das geschlecht anschaulich markiere, zu verbinden und gedächtnismäszig einzuüben. die wiederholung über die formenbildung canum, apum usw. gab veranlassung zu der belehrung, dasz nicht in der form: 'die wörter canis usw. bilden die genetive im pluralis auf um' diese bildung den schülern zu vermitteln sei, sondern dasz die betreffenden formen selbst unmittelbar von anfang an den schülern einzuprägen seien, ebenso in allen entsprechenden fällen. die classe hatte einige lateinische fabeln allmählich auswendig gelernt nnd trug dieselben im chor mit groszer lebhaftigkeit vor. der director betonte den übrigen mitgliedern des seminars gegenüber, dasz solche übnngen durchaus zu empfehlen seien. denn 1) sei beim chorsprechen jeder einzelne schüler thätig, 2) gewöhne sich der einzelne so am leichtesten, taktgemäsz nnd richtig zu sprechen, indem er gestützt würde durch den vortrag der andern, 3) nimmt jeder durch das auswendiglernen eine menge von vocabeln auf und zwar nicht als toten memorierstoff, sondern jedes wort in lebendiger fnnction nnd 4) mache das aufsagen, wie es sich gezeigt, den kleinen grosze freude, was auf dieser stufe vorzugsweise zu berücksichtigen sei. einzuüben sei das erlernen natürlich nicht zu hause, sondern in der classe selbst. — Die lateinischen sätze, welche der lehrer darauf neu durchnahm nnd von den schülern übersetzen liesz, hätte er selbst zuerst vorlesen sollen. es musz vielmehr, als es zumeist geschieht, darauf gehalten werden, dasz der klang der fremden sprache richtig nnd machtvoll den schülern ins ohr falle. auch wurde die übung, dasz die schüler lateinische sätze ins deutsche übertragen, welche ihnen der lehrer vorliest oder vorträgt, ohne dasz sie dieselben vor sich haben, von dem director vermiszt.

Über eine lateinische lection in der quinta B wurde folgendes bemerkt. der unterrichtende beschäftigte sich zu lange mit einzelnen schülern, so dasz es ihm unmöglich wurde, die ganze classe heranzuziehen; das musz aber in jeder einzelnen stnnde namentlich in den unteren und mittleren classen durchaus geschehen. auf den einwand des betreffenden lehrers, dasz sein urteil über die leistungen und die fortschritte der schüler ein wenig gesichertes bleiben würde, wenn er sich stets nnr knrze zeit mit dem einzelnen beschäftigte, wurde von dem director erwiedert, dasz der lehrer in den untern classen nicht auf vereinzelte eingehende prüfungen, sondern anf kurze aber häufige beschäftigung mit dem schüler am angemessensten sein urteil begründe. denn in jenem falle könne die art der vorbereitung, welche einmal sorgfältiger als ein andermal sei, leicht für die beurteilung maszgebend werden, im andern werde sich von selbst das richtige urteil herausbilden. der unterrichtende müsse es sich ferner abgewöhnen, voreilig unrichtige antworten zu berichtigen und unvollständige selbst zu ergänzen; bei solchem verfahren würden die schüler nie zu vollständigen, selbständigen ant-

worten herangebildet; vielmehr müsse der lehrer an die mangelhaften antworten des schülers anknüpfen und ihn das richtige durch mitarbeit suchen und finden lassen, dabei aber bemüht bleiben, sich möglichst kurze zeit dem einzelnen zuzuwenden. die lateinische lectüre aus dem übungsbuche gab veranlassung zu der bemerkung, dasz an die lectüre grammatische fragen auch auf dieser stufe in der regel nur dann zu knüpfen seien, wenn der text selbst die veranlassung dazu biete. es war nemlich wiederholt nach dem genus von substantiven gefragt worden, deren geschlechtsbestimmung weder durch ein beigefügtes attributiv noch durch ein prädicativum erfordert wurde. von dem chorsprechen sei häufiger gebrauch zu machen, als es geschehen. endlich habe der lehrer seine fragen allerdings in den meisten fällen an die classe und nicht sogleich an einzelne schüler gerichtet, aber er hätte die fragen auch mit solchem nachdrucke stellen müssen, dasz jeder einzelne schüler sich gedrungen gefühlt hätte, ihnen seine aufmerksamkeit zuzuwenden; das sei aber nicht immer der fall gewesen. zugegeben wurde allerdings, dasz in der vierten vormittagstunde im sommer die schüler schon etwas matt, wohl auch durch die anwesenheit einer gröszeren zahl von lehrern einigermaszen zerstreut waren. der lehrer hätte sie aber durch wiederholtes commando: auf! nieder! ermuntern können.

Eine spätere lateinische lection desselben lehrers in der quinta A gab veranlassung zu folgenden bemerkungen. der ton des lehrers war den schülern gegenüber anfangs etwas barsch, nachher milder, konnte aber immerhin noch freundlicher werden, haltung und fragstellung waren angemessen. es wurde fast die ganze stunde hindurch wiederholt, zunächst wurden vocabeln gefragt, besonders auch die sogenannten unregelmäszigen verba mit dem averbo. in bezug auf die letzteren bemerkte der director, dasz sie mit ihrem averbo zunächst in der reihenfolge zu erlernen seien, wie sie bei der lectüre des übungsbuches vorkämen, und erst später hintereinander nach ihrer anordnung in der grammatik einzuüben seien, damit so zusammenhang und regel in das früher in zufälliger reihenfolge erlernte komme; was mehrmals in verschiedener ordnung eingeübt werde, füge sich fester in das gedächtnis der kinder ein. besondere sorgfalt sei auf die einprägung der auf d auslautenden verba zu verwenden, weil erfahrungsgemäsz oft unsicherheit in der unterscheidung der perfectbildung auf di und si entstehe und sich nicht ganz selten bis in die obersten classen hinein erstrecke. wiederholt wurde auch die dritte declination im anschlusz an die genusregeln. hier wurde viel zu abstract nach den regeln gefragt; es war die möglichkeit nicht ausgeschlossen, dasz die schüler richtig antworteten, ohne ein klares bewustsein von der bedeutung der aufgesagten regeln zu haben. es ist immer besser, erst formen der betreffenden substantiva mit einem attribut verbunden bilden und daran die regeln anknüpfen zu lassen; die auswendig gelernte regel hat nur dann wert, wenn die darunter fallenden substantiva den

schülern deutlich vorschweben. die in dem lehrbuche enthaltenen ausnahmen von den genusregeln sind nicht sämtlich zu erlernen, sondern ausschlieszlich diejenigen, welche im übungsbuche wiederholt verwendung finden. wo ausnahmen von der ausnahme vorkommen, ist in der regel beides nicht zugleich einzuprägen, sondern die ersteren sind erst dann zu behandeln, wenn die hauptausnahme den schülern völlig klar geworden ist. überhaupt ist die ausnahme erst dann durchzunehmen, wenn die schüler sich mit der hauptregel völlig abgefunden haben, sonst entsteht bei schwächer begabten eine heillose verwirrung.

Zum lateinischen unterricht in den mittleren classen.

Bei der verhandlung über die classenprüfungen der tertia B wurde folgendes bemerkt. es waren aus dem Ostermannschen hilfsbuche längere deutsche sätze mündlich in das lateinische übertragen worden, damit die sicherheit der schüler in der beherschung der syntax geprüft würde. der director knüpfte daran die bemerkung. dasz, wenn beim mündlichen übersetzen lange sätze langsam und mit mühe zu ende übersetzt sind, dieselben in der regel noch einmal von ebendemselben schüler hintereinander vorgetragen werden müssen, damit er das gröszere ganze zu überblicken und zu beherschen sich gewöhne; das war zumeist unterlassen worden. einer der lehrer hatte in tertia B schon manche hübsche unterscheidung aus der synonymik in seinen unterricht hineingezogen, hingegen auch manches schon hier zu betonende übersehen; in der übersetzung der worte: 'glück und seelenruhe' hätte er fortuna nicht hingehen lassen dürfen; noch unangenehmer fiel die wiederholte anwendung von habere mit dem doppelten accusativ in der bedeutung 'jemand für etwas halten' auf. grundsatz musz in dem lateinischen unterricht der unteren und mittleren classen sein, streng zu verhüten, dasz die schüler sich etwas angewöhnen, was ihnen in den oberen classen als stilistisch fehlerhaft auch mit der grösten mühe kaum abgewöhnt werden kann.

Das seminar hatte einer probelection im Ovid in tertia B 2 beigewohnt. die erste viertelstunde der probelection war zur repetition der auswendig gelernten musterverse nach Sibelis tiroc. poet. benutzt worden. da die stunde von 3—4 uhr nachmittags im winter abgehalten wurde, so hätte es sich bei der früh eintretenden dämmerung empfohlen, die repetition, bei welcher die augen der schüler nicht in anspruch genommen werden, in die letzte viertelstunde zu verlegen. die auswahl der gelernten verse gab veranlassung zu der bemerkung, dasz sie sich auf die bedeutendsten dem schüler für sein ganzes leben denkwürdigen beschränken musz. dann wurde der in der vorigen stunde begonnene abschnitt aus Ovid, die fabel von Daedalus und Icarus, repetiert und weiter erklärt. die wahl des stückes ist eine passende zu nennen, insofern dasselbe anmutig erzählt ist und die jugend anspricht. was die behandlung betrifft, so

unterbrach der candidat die schüler zu häufig, wenn sie nicht richtig scandierten oder nicht ausdrucksvoll zu lesen schienen, um den schülern die quantität der silben genau einzuprägen, wodurch der gesamteindruck des vorlesens abgeschwächt wurde. zu vermeiden ist bei der erklärung eines dichters die hervorkehrung der grammatischen seite; die interpretation der poetischen lectüre hat vielmehr ihr hauptgewicht auf die geistige anregung, die einwirkung auf gemüt und phantasie zu legen. — Für die methode der behandlung läszt sich folgendes empfehlen: das lesen der verse ist nicht immer mit dem übersetzen zu verbinden, sondern bei der wiederholung als besondere aufgabe zu fordern, damit die schüler sich auch darauf vorbereiten und an ein geläufiges, klangvolles, ihnen selbst mit der zeit freude bereitendes vorlesen gewöhnen. um immer möglichst viele schüler zu beschäftigen, verteile man vorlesen und übersetzen so, dasz jeder schüler etwa fünf verse erhält, aber natürlich bis zu einem gedankenabschlusz. die neue aufgabe musz der lehrer zuerst selbst mit ausdruck und nachdruck vorlesen, dann auf dieser stufe, wo der Ovid-unterricht beginnt, von der classe im chor laut nachlesen lassen. die vorübersetzung musz durch den lehrer am schlusse der vorangehenden stunde soweit durch besprechung mit den schülern vorbereitet sein, dasz eine gröszere schwierigkeit für die häusliche präparation, woraus meist die verlockung zur benutzung von verbotenen hilfsmitteln entsteht, sich nicht erhebt. vorzuübersetzen haben im ersten quartal nur die alten; für die neuen ist eine sorgfältige nachübersetzung und erklärung nebst befriedigendem vorlesen der verse die einzige aufgabe für die häusliche beschäftigung. nachdem das stück erklärt ist, hat der lehrer noch einmal eine geläufige, ununterbrochene übersetzung zu geben, damit die schüler von der bedeutung und schönheit desselben einen eindruck empfangen. auf die anfrage eines candidaten billigte es der director durchaus, dasz, wenn erzählungen, namentlich mythen, welche im Ovid oder einem andern dichter in der schule gelesen werden, auch in der antiken kunst behandlung gefunden haben, von diesen kunstwerken den schülern gute abbildungen gezeigt werden, um zugleich ihr interesse zu steigern und sie gelegentlich mit der alten kunst bekannt zu machen.

Im zweiten teile der sitzung besprach der director nach einer probelection über den lateinischen Caesar-unterricht in der tertia im anschlusz an Schraders erziehungs- und unterrichtslehre folgendes: bei der lectüre ist auf richtiges und sinngemäszes lesen ganz besonders zu achten; dazu hat der lehrer selbst am meisten durch musterhaftes vorlesen beizutragen. als pensum sind für einen zweijährigen zeitraum sechs bücher Caesar de bello Gallico festzusetzen. da das erste buch dem verständnis gröszere schwierigkeiten bietet, so kann die Caesarlection mit einem eine expedition umfassenden leichteren abschnitte eines andern buches beginnen, insofern die betreffende expedition richtig aufgefaszt werden kann auch

auszerhalb ihres zusammenhanges. die erklärung hat sich nicht auf das sprachliche zu beschränken, sondern vorzugsweise auf den inhalt zu erstrecken. anzubahnen ist auch, dasz die schüler allmählich inhaltsübersichten und zwar, wenn es geht, in III A, schon lateinische, anfangs schriftlich, später mündlich als vorbereitung für den lateinischen aufsatz geben lernen. aber darüber ist das sachliche nicht zu übersehen. die schüler sollen aus dieser lection lernen, wie Gallien allmählich von Caesar erobert worden ist, und sollen zugleich eine richtige und deutliche anschauung von Caesars kriegsführung und charakter, von den zuständen und sitten der Gallier, Germanen und Britten und den hervorragenden persönlichkeiten unter ihnen empfangen. denn das buch ist in dieser beziehung zu bedeutend, als dasz es vorzugsweise im hinblicke auf die formale bildung der schüler gelesen werden sollte. die übersetzung musz am abschlusse jeder stunde vom lehrer in genauem, fest bestimmtem ausdruck gegeben werden, und schon einigermaszen den regeln des geschmacks entsprechen. schlieszlich sind einige durch ihren inhalt bedeutende capitel auswendig zu lernen, wozu sich reden besonders eignen.

Bei der besprechung der Caesarstunde eines erfahrenen lehrers in tertia B 1, welcher der director mit den candidaten beigewohnt hatte — es wurden 16 capitel wiederholt — wurde das sorgsame und bedachte eingehen des lehrers auf den inhalt des gelesenen allseitig anerkannt; die wiederholung des inhalts war nemlich bei geschlossenen büchern durchgeführt worden. der inhalt müsse in der lectüre allmählich von unten nach oben hin die hauptsache werden, sonst würden jene bedeutenden werke entwürdigt, die schüler aber daran gewöhnt, verächtlich von den werken der classischen litteratur zu denken. selbst einige historische kritik, bemerkte der director, an einige angaben des Caesar angelegt, in welchen er sich selbst auf kosten der unterdrückten völkerschaften hervorhebt, sofern solche mitteilungen geeignet seien, den vaterländischen sinn und die teilnahme der knaben zu erwecken, werden nicht schaden. als beherzigenswert aus der lection wurde auch empfohlen die rücksichtnahme auf die einteilung des erzählten; die schüler waren nemlich angewiesen worden, überschriften für einzelne capitel zu suchen. dabei war das sprachliche durchaus nicht vernachlässigt worden, vielmehr hatten die schüler bei der erzählung des inhalts vielfach militärische operationen u. a. mit den termini technici benennen müssen und einen befriedigenden besitz von vocabeln und phrasen dargelegt. am schlusse der stunde waren aus den behandelten capiteln schwierigere stellen mit umfangreichen perioden übersetzt worden, und es zeigte sich, dasz die schüler angeleitet waren, solche perioden in eine reihe unabhängiger sätze aufzulösen. der versuch glückte nicht immer; manches war wohl auch für untertertianer zu schwer.

Im anschlusz an diese lection besprach der director das protocoll einer preuszischen directorenconferenz über die behandlung der realien im altsprachlichen unterricht.

## Über den deutschen unterricht.

Es wurde die deutsche stunde eines candidaten in sexta B, der das seminar beigewohnt hatte, besprochen. in der ersten viertelstunde wurden die bis dahin gelernten gedichte: 'die beiden hunde' von Pfeffel; 'vom bäumlein, das andere blätter hat gewollt', von Fr. Rückert; 'der gute kamerad' von Uhland von den schülern declamiert; in dem zweiten teile der stunde wurde vom lehrer ein neues prosastück: 'der wolf und der mensch' von den brüdern Grimm durchgenommen. die haltung der schüler war etwas zu dissolut; schon in der sexta sollen sich die schüler an eine gewisse straffe haltung und ordnung gewöhnen. die haltung des lehrers war angemessen und zutraulich. die wahl der gedichte war passend, die betonung von seiten der schüler befriedigend, das lernen im ganzen befriedigend. doch dürfen die daten über das leben der betreffenden dichter hier den schülern noch nicht eingeprägt werden. das neue stück wurde von dem lehrer lebendig mit markierter betonung vorgelesen; jedoch konnte der vortrag etwas einfacher gehalten werden. es lasen dann die einzelnen schüler. hierbei ist zu bemerken, dasz zuerst die besten schüler zum lesen aufgerufen werden müssen, dann erst die schlechteren, damit die classe nicht von vornherein einen schlechten eindruck von dem lesestück empfange. die durchnahme, die fragestellung und erklärung war, abgesehen von zwei punkten, wo über die köpfe der schüler hinweg gesprochen wurde, dem standpunkte der schüler angepasst.

Nach vorlesung des protocolls der vorigen sitzung wurde eine von einem mitgliede in sexta B abgehaltene deutsche probelection besprochen. zuerst wurde das gedicht 'schwäbische kunde' durchgenommen. die wahl desselben wurde als passend bezeichnet, ebenso der gang und die zeitdauer der durchnahme. bei dem vorlesen hätte eine noch etwas schärfere betonung nicht geschadet, da den schülern in diesem alter noch die gegensätze etwas grell vorzuführen sind, wenn sie dieselben empfinden sollen. bei der erklärung des gedichts sind fragen über solche gegenstände, welche die schüler voraussichtlich noch nicht kennen, zu vermeiden, da die falschen antworten nicht allein unnützen zeitverlust verursachen, sondern die schüler von der anempfindung der lectüre abziehen. der lehrer gibt daher in solchen fällen am besten die erklärung gleich selbst. auch hätte die erklärung der pointe des gedichts, die als zu schwierig fortgelassen war, doch wohl in geeigneter weise gegeben werden können. die form der fragen war manchmal etwas nachlässig, auch war bei den antworten noch mehr auf die bildung ordentlicher sätze zu achten. alsdann wurde ein früher gelesenes stück 'die gründung Roms' wiedererzählt. der inhalt desselben war einigermaszen von den meisten schülern aufgenommen.

An die lehrstunde eines candidaten schlosz sich eine besprechung des deutschen unterrichts. hier ist eine systematische durchnahme



Digitized by Google

der grammatik fallen zu lassen, damit die schüler nicht durch das lernen dessen, was sie unmittelbar wissen, verwirrt werden. im anschlusse an die lateinische grammatik kann vom zusammengesetzten satze etwa in quinta A oder quarta kenntnis genommen werden, von dem unterschiede der starken und schwachen declination und conjugation in tertia etwa im anschlusz an die Homerische formenlehre. diese behandlung hat mehr sprach-historisches interesse, da die schüler declinieren und conjugieren nicht erst zu lernen brauchen. nur wo das sprachbewustsein schwankend ist, da hat die grammatik nachzuhelfen, etwa in betreff der rection einiger praepositionen mit zwei casus, wie 'über' usw. doch meist erst in quarta oder unter-tertia. den mittelpunkt des deutschen unterrichts hat die lectüre zu bilden, auf die zwei dritteile der unterrichtszeit zu verwenden sind. hierbei ist so zu verfahren, dasz der lehrer zuerst das betreffende stück vorliest, wodurch das interesse der schüler geweckt und ihnen ein vorbild gegeben wird. sodann haben die schüler es nachzulesen, erst die tüchtigeren, dann die schwächeren, und zwar abschnittweise, wodurch zugleich die disposition angedeutet wird. das ziel ist das wiedererzählen, welches ebenfalls der disposition entsprechend zu verteilen ist. zu erklären ist nur das notwendigste. nach einübung des wiedererzählens können sich kleine aufsätze daran knüpfen, etwa im zweiten semester in quinta (noch nicht in sexta). der betreffende candidat erhält die aufgabe, etwa vierzig der geeignetsten lesestücke zur jahreslectüre aus dem lesebuche auszuwählen und dem seminar vorzulegen. auch von gedichten soll ein kanon aufgestellt werden, den jeder schüler auswendig lernen musz.

Gegenstand der besprechung war die deutsche probelection eines candidaten in der real-quarta. zunächst waren von mehreren schülern zwei gedichte: 'Drusus tod' von Simrock und 'Körners geist' von Rückert declamiert worden. die leistungen der schüler befriedigten. hieran hatten sich fragen, auf den inhalt der gedichte bezüglich, geschlossen, die zuweilen mehr an die ganze classe hätten gerichtet werden müssen. darauf war ein neues pensum begonnen worden und zwar ein prosastück: 'Wode, der wilde jäger', von Arndt. die wahl des stückes ist eine passende zu nennen. dasselbe wurde, in zwei gröszere hälften geteilt, vom lehrer selbst vorgelesen und erklärt. was die erklärung speciell die worterklärung betrifft, so hat sie sich innerhalb der engsten grenzen zu halten. hierauf wurde das stück von den schülern nachgelesen und wiedererzählt. bei der wiedererzählung musz der lehrer durch kurze und bestimmte fragen nach den hauptpunkten des inhalts den schülern die aufgabe erleichtern und zugleich die disposition des stückes andeuten. übrigens war der umfang des pensums der stunde im verhältnis zur zeit ein ausreichender, der eindruck der classe ein guter und die haltung des lehrers eine angemessene.

Es wurde die deutsche probelection besprochen, welche ein mitglied des seminars in der real-quarta gehalten hatte. es waren

zuerst zwei früher gelesene prosastücke 'die feindschaft zwischen Grimoald und Bertarid' und 'der kampf der Sachsen mit den Thüringern' repetiert worden. die wahl beider stücke erschien nicht unangemessen, obwohl andere im lesebuche enthalten sind, deren durchnahme sich mehr empfiehlt, weil ihr inhalt bedeutender ist. ferner wurden zwei gedichte repetiert: 'die auswanderer' von Freiligrath und 'die trommel' von Besser. das letztere wurde wegen seines packenden patriotischen inhaltes für geeignet zur durchnahme erklärt, jenes als über den standpunkt der classe hinausgehend bezeichnet. andere im lesebuche enthaltene gedichte sind aber bedeutender und liegen dem verständnisse der schüler dieser classe näher z. b. 'die gottesmauer' von Brentano, 'das gewitter' von Schwab, 'der getreue Eckart' von Goethe, 'Harras, der kühne springer,' von Körner, 'der reiter und der Bodensee' von Schwab, 'auf Scharnhorsts tod' von Schenkendorf, 'lied eines schwäbischen ritters' von Stolberg. — Schlieszlich wurde zur durchnahme eines neuen prosastückes, 'die schlacht bei Fehrbellin' aus Beckers weltgeschichte, übergegangen. — Hinsichtlich der behandlung der gedichte wurde bemerkt, dasz der lehrer zur erklärung zu viel historisches und geographisches herangezogen hatte. so war bei der durchnahme des gedichtes 'die trommel' die erwähnung der continentalsperre, des zuges nach Ruszland und des brandes von Moskau durchaus zu unterlassen. ebenso unnötig war es, auf die ermordung Caesars und das von Lessing im Laokoon erwähnte gemälde, die opferung der Iphigenia darstellend, hinzuweisen, um das verhüllen des weibes (v. 14 desselben gedichts) zu erklären. unnötig war es auch bei besprechung der schlacht bei Fehrbellin die politische lage Deutschlands zur zeit der schlacht, die politik der deutschen kaiser und des groszen kurfürsten darzustellen. der lehrer musz sich hüten, das deutsche lesebuch dazu zu verwenden, den geographischen oder geschichtlichen unterricht zu unterstützen. nur das für das verständnis durchaus notwendige darf erklärt werden, sonst wird der eindruck geschwächt, den das lesestück als ganzes und als schöpfung deutschen geistes auf den schüler machen soll. — Bei besprechung der 'feindschaft zwischen Grimoald und Bertarid' wurde, um das verhältnis des Hunulf zu Bertarid zu illustrieren, hingewiesen auf das verhältnis Hagens zu Gunther und des markgrafen Rüdiger zu Etzel, und damit eine bekanntschaft mit dem Nibelungenliede vorausgesetzt, wie sie den meisten quartanern nicht zuzumuten ist. hüten musz man sich aber überhaupt, eine sache durch etwas unbekanntes erklären zu wollen. — Bei der besprechung der 'auswanderer' wurde nach dem grundgedanken des gedichtes gefragt. eine solche frage ist allenfalls in den oberen classen statthaft, weiter unten ist sie zu vermeiden: die unmittelbare einwirkung auf das gemüt wird durch eine solche behandlung verhindert. unangemessen ist aus demselben grunde die erklärung eines wortes wie 'traut' ('auswanderer' v. 5). die erklärung wird immer hinter dem zurückbleiben, was man bei einem solchen worte empfindet. —

An der form des unterrichts war zu tadeln, dasz der lehrer zu wenig schüler fragte, und bei den gefragten sich zu lange aufhielt, was namentlich in der letzten stunde unzweckmäszig ist, wo die abspannung der schüler durch äuszere anregung zu bekämpfen ist, endlich, dasz er den gefragten zu viel einhalf. auch ist ein neu durchzunehmendes stück vom lehrer zunächst vorzulesen, was nicht geschehen ist. — Übrigens wurde die haltung des lehrers und die art der fragestellung anerkannt.

Es wurde die von einem mitgliede in tertia B real. abgehaltene deutsche probelection besprochen, uud dabei folgendes bemerkt: die haltung des lehrers war im allgemeinen befriedigend, sie war fein und gebildet, ebenso die sprache gewählt, doch war das benehmen für einen jungen lehrer manchmal etwas zu überlegen und könnte leicht einmal widerstand der schüler hervorrufen, der bei etwas gröszerer freundlichkeit zu vermeiden sein würde. die art der fragestellung war meist richtig und treffend, doch wurde zuweilen ein schüler zu lange gefragt. — Zuerst war das gedicht: 'das glück von Edenhall' repetiert worden. die wahl ist als gut zu bezeichnen, ebenso im allgemeinen die art der behandlung des gedichtes. sodann wurde ein neues gedicht: 'der ring des Polykrates' vorgelesen und von den schülern nachgelesen. beim lesen der schüler sind die verse so zu verteilen, jedoch ohne dasz das stück zerstückelt wird, dasz möglichst viele sich daran beteiligen können. in der correctur des lesens ist grosze vorsicht und zurückhaltung zu beobachten, da die feineren nüancen des vortrags von den schülern der tertia B doch nicht empfunden werden; man musz sich hierbei mit wenigen besonders wichtigen anweisungen begnügen. der abfragung des inhalts des gedichts wäre besser eine kurze einführung vorausgeschickt worden, da ohne diese das gedicht den schülern nicht hinreichend klar geworden sein konnte. auch war wohl in diesem falle vorher eine kurze erzählung der historischen verhältnisse notwendig, sowie zum schlusz eine erwähnung des ausgangs des Polykrates wünschenswert. — In jeder classe sind deutsche gedichte zu lernen, auch noch in I, aber nur solche, welche perlen unserer litteratur sind. für jede classe ist ein kanon festzustellen, einzuüben und in den nächsthöheren classen zu wiederholen. denn es ist unverantwortlich, wenn etwas, was auf einer niedrigeren stufe mühsam erlernt ist, durch die nachlässigkeit eines andern lehrers verloren geht. auf der unteren und mittleren stufe lernen alle schüler zugleich dasselbe gedicht, aber immer nur von stunde zu stunde oder von woche zu woche wenige strophen, nie ein ganzes gedicht auf einmal, wenn nicht der umfang gering ist. in II A uud I mag man die schüler aus dem kanon sich gedichte auswählen lassen, wie man in I auch gut thut, den schülern öfter themata in einer gegebenen gröszern zahl zur wahl zu stellen, um sie allmählich zu freier selbstthätigkeit zu erziehen. aber auch in I darf ein gedicht von einem umfange wie 'der spaziergang' nicht für eine stunde aufgegeben werden, sondern ist mindestens auf vier

pensa zu verteilen. natürlich sind alle gedichte zuvor in der classe zu besprechen.

Besprochen wurde eine deutsche probelection in der secunda B gymn. der lehrer hatte als lectüre für das sommersemester den Wilhelm Tell gewählt und in der vorhergehenden stunde nach einigen historischen angaben über den inhalt und die abfassungszeit des stückes dasselbe zu lesen begonnen. jene bemerkungen und der inhalt der gelesenen partie wurden repetiert. der letzte teil der ersten scene wurde vom lehrer selbst nochmals vorgelesen, und dann die ganze scene in bezug auf die dramatische entwickelung und charakteristik der personen durchgesprochen. sodann wurde zur zweiten scene übergegangen und dieselbe von den schülern mit verteilten rollen vorgelesen. hieran schlosz sich wiederum eine charakteristik der personen und eine darstellung des fortschritts der handlung. um ferner den anschlusz Schillers an Shakespeare in der nachbildung der charaktere — Stauffacher — Brutus, Gertrud — Porcia — zu zeigen, las der lehrer jene scene aus dem Julius Caesar vor. die durchnahme der dritten scene schlosz das pensum der stunde.

Über die lection wurde folgendes bemerkt: es wurde vom lehrer diesmal nicht genügendes gewicht auf das lesen der schüler gelegt; es sind bei der lectüre eines drama nur die geeignetsten schüler zum vorlesen heranzuziehen, damit nicht durch unangemessenes vorlesen der eindruck bei den zuhörenden schülern abgeschwächt werde. — Die fragestellung und die erklärung war gut; jedoch ein resultat für die charakteristik der personen und entwickelung der handlung aus jeder einzelnen scene zu ziehen, ist nicht ratsam, vielmehr ist beides an das ende eines actes zu verlegen, da nur auf diese weise das stück selbst zur wirkung kommt und zugleich zeit erspart wird. beziehungen zu andern dichtern und deren einflusz nachzuweisen ist für die prima aufzusparen.

An diese besprechung der probelection knüpfte der director bemerkungen über die behandlung des deutschen unterrichts in den oberen classen im anschlusz an Schraders unterrichts- und erziehungslehre, Nägelsbachs gymnasialpädagogik und an das protocoll der dritten directorenconferenz der provinz Sachsen, sowie der sechsten der provinz Preuszen (correferent director Hampke). groszes gewicht wurde darauf gelegt, die poetischen meisterwerke selbst auf gemüt und phantasie der schüler wirken zu lassen und den eindruck nicht durch zu vieles erklären und ästhetisches zergliedern zu zerstören. notwendige sprachliche und stoffliche erkläseien so kurz wie möglich und sofort zu geben. — Unangemessen erschien nach Nägelsbach 1) eine von dem gegenstande abschweifende historische erklärung, dasz man z. b. bei Schillers 'Graf von Habsburg' die geschichte des historischen Rudolf gibt. 2) eine der lectüre vorausgeschickte zusammenfassung des inhalts von demjenigen, was erst gelesen werden soll. dadurch würde das interesse an der darstellung des schriftstellers bedenklich geschmälert wer-

den. doch ist es durchaus zu empfehlen, etwa am schlusz einer stunde während der lectüre im voraus auf schöne stellen kurz hinzuweisen, um die aufmerksamkeit zu schärfen; indes soll dies nur so geschehen, dasz man z. b. sagt, man sei gegenwärtig bei einer der groszartigsten oder bedeutendsten stellen des drama angelangt usw. unangemessen ist auch die scharf philosophische erklärung, wie sie in einer bekannten gründlichen erklärung Schillerscher gedichte gegeben wird. allgemein gültige regeln, hob der director hervor, lassen sich für die auslegung deutscher classiker nicht aufstellen. bei manchen gedichten kann man es wohl bei bloszem ausdrucksvollem vorlesen bewenden lassen. dahin gehört z. b. der 'könig von Thule', bei welchem es sehr fraglich ist, ob man 'Thule' als extrema insula und 'buhle' als geliebte im edleren sinne usw. erklären solle, anstatt auf jede erklärung zu verzichten und den märchenhaften schleier ungelüftet zu lassen. dahin zu zählen sei auch der 'fischer', dessen reiz durch eine erklärung leicht verlieren könne. das hauptbestreben musz immer darauf gerichtet sein, das gedicht durch sich selber wirken zu lassen und die erklärung auf ein minimum zu beschränken. hierbei macht neben einigen philosophischen gedichten Schillers eine ausnahme Klopstock, dessen oden ohne eine eingehende erklärung kein volles verständnis finden können. aber wegen dieses umstandes soll man ihn ja nicht von der lectüre ausschlieszen. seine natur ist urdeutsch und deshalb sind seine oden über deutschtum und religion für II[a] und I die angemessenste lectüre. längere auseinandersetzung erforderte die frage, wie man diese oden am besten erkläre, ohne die gemütliche einwirkung zu stören. diese frage wurde vom director an der ode 'der allgegenwärtige' praktisch behandelt, dabei auch gezeigt, wie doch manche stelle in ihr ohne auslegung dem schüler unverständlich bleibe. am angemessensten schien es, zuerst die ode recht ausdrucksvoll zu lesen, dann eine erklärung einiger ausdrücke zu geben, darauf den gedankengang klar zusammenzufassen und schlieszlich, damit der hauptzweck, erhebung nicht ohne verständnis, erreicht werde, nochmals ausdrucksvoll die ode vorzutragen oder vortragen zu lassen. schlieszlich wurde eine auswahl Schillerscher gedichte besprochen, die in secunda B auswendig zu lernen sind, etwa folgende: das lied von der glocke, siegesfest, die kraniche des Ibykus, Hector und Andromache, macht des gesanges. für ein semester sind wohl ca. drei gedichte auswendig zu lernen; auszerdem würde sich die repetition der in der frühern classe gelernten gedichte empfehlen.

Es wurde die erörterung über ziel und methode des deutschen unterrichts auf dem gymnasium fortgesetzt. entsprechend dem vom correferenten der preuszischen directorenconferenz aufgestellten gesichtspunkte musz den mittelpunkt desselben die lectüre bilden. es kommt dabei in erster linie auf die richtige auswahl des lesestoffes an. — In den unteren und mittleren classen wird derselbe durch das lesebuch geboten. der inhalt desselben musz namentlich

ein echt deutscher sein, die schönsten blüten des deutschen geistes müssen darin vereinigt werden. alles unbedeutende ist auszuschlieszen bzw. bei der classenlectüre zu übergehen; namentlich auch alles, wodurch der deutsche unterricht zur ancilla der andern unterrichtsfächer gemacht wird, geographische abhandlungen, naturhistorische beschreibungen usw., soweit dieselben nicht classisch sind und von echt deutschem geiste zeugnis ablegen. das volksmärchen, die nationalen heldensagen, erzählungen aus der ältesten vergangenheit unseres volkes bilden nebst den volksliedern (Claudius, Hölty, Uhland, Goethe, Rückert) reichlichen stoff für die untere stufe. in quarta werden schon umfangreichere sagen herangezogen, aus der poesie sind epische dichtungen namentlich von Uhland hier am platze. dem obertertianer können schon abgerundete abschnitte aus Schillers 30jährigem kriege und dem abfall der Niederlande geboten werden, vielleicht auch schon einzelnes aus Goethes 'wahrheit und dichtung' (kaiserkrönung) und der italienischen reise (carneval in Rom). auch einzelne abgeschlossene stücke aus der prosa des 16n jahr. (Luthers werke) sind hier vielleicht nicht unangemessen. von gedichten gehören hierher vorzugsweise Schillers balladen, sowie einige von Goethe, Uhland, Bürger, dazu die patrotischen lieder von Körner, Schenkendorf, Arndt.

Es empfiehlt sich durchaus für verschiedene stufen verschiedene lesebücher zu haben, allein schon aus dem grunde, damit der schüler nicht versucht werde, im voraus von einer kost zu naschen, die ihm noch nicht bekommen kann, und sich den geschmack daran zu verderben. für jede einzelne classe besondere lesebücher zu haben, ist nicht notwendig, da der unterschied zwischen den einzelnen classen derselben stufe, z. b. VI und V, nicht allzu bedeutend ist. auch dürfte die anschaffung eines neuen buches für jede classe manchmal den angehörigen drückend sein. auf der obern stufe treten die classiker selbst an die stelle des lesebuchs, doch ist es wünschenswert, daneben ein lesebuch zu haben, weil sonst viele einzelne schöne blüten deutscher dichtung dem schüler fremd bleiben würden, um derentwillen man doch nicht die ganzen werke anschaffen kann.

In untersecunda beginnt die lectüre des mittelhochdeutschen mit dem Nibelungenliede und der Gudrun. in diesen liedern sind die gedanken und empfindungen einfacher und groszartiger zugleich als in der zweiten classischen periode der deutschen dichtkunst, und der knabe wird eher für das groszartige begeistert als für das vollendete und schöne. darum gehört diese lectüre nicht nach prima, kaum nach secunda A. — Das zweite semester der untersecunda ist der erklärung einiger Schillerscher gedichte (glocke, kraniche des Ibykus, mädchen aus der fremde, eleusisches fest?) gewidmet. auch Tell und Götz von Berlichingen sind hier am platze.

In obersecunda sind die schönsten Klopstockschen oden zu behandeln, auch einige hundert verse des Messias können gelesen wer-

den. in Klopstock ist das nationale, religiöse und poetische moment am besten vereinigt. von Schillers gedichten sind hier vorzugsweise der spaziergang, von den dramen Wallensteins lager, Maria Stuart, die jungfrau von Orleans, vielleicht auch Goethes Egmont zu lesen. Goethes Hermann und Dorothea, ein gedicht, welches bildungsmomente bietet, wie kaum ein zweites, gehört wohl, wenn es mit verständnis gelesen werden soll, nach prima. Minna von Barnhelm kann man jedoch nach unter- oder obersecunda weisen. nach prima gehören Nathan der weise (nicht ganz ohne bedenken), die braut von Messina, Tasso, Iphigenia, auch wohl einige gesänge des Faust. von Schillers gedichten sind hier zu behandeln: das ideal und das leben, die künstler, die ideale, sehnsucht, der pilgrim u. a., von Goethes gedichten: Prometheus (?), gott und welt, das göttliche, gesang der geister über den wassern. der prosalectüre ist in prima Lessing zu grunde zu legen (Laokoon, auswahl aus der hamburgischen dramaturgie), daneben ist Goethe zu behandeln (italienische reise), eine abhandlung von Schiller (über naive und sentimentale dichtung, oder über das erhabene) möge sich anschlieszen. auch in Herders ideen ist der primaner einzuführen. — Neben der classenlectüre ist privatlectüre notwendig und erforderlichenfalls zu controlieren.

An die besprechung über methode und das ziel des deutschen unterrichts auf den gymnasien schlieszt sich ein referat über die vor kurzem erschienenen hilfsbücher von Herbst zur deutschen litteraturgeschichte mit rücksichtnahme auf die vom verfasser in dem büchlein 'die neuhochdeutsche litteratur auf der obersten stufe der gymnasial- und realschulbildung' entwickelten grundsätze. die ansichten von Herbst waren in den hauptpunkten dieselben, welche als resultate der besprechung über den deutschen unterricht sich ergeben hatten, nur gegen einzelheiten wurde widerspruch erhoben: 1) was Klopstocks Messias betrifft, von dem Herbst womöglich den ganzen ersten gesang gelesen wissen will, so hielt man es allerdings bei der groszen bedeutung dieses epos für seine zeit für erforderlich, den schüler damit bekannt zu machen, doch erschien es genügend, wenn dem schüler etwa 100—200 verse von dem lehrer vorgelesen werden. 2) von Lessings hamb. dramaturgie will Herbst höchstens ein stück, vom Laokoon nur einige capitel gelesen wissen. dies wurde jedoch nicht als ausreichend anerkannt. denn da die hamb. dramaturgie von der schullectüre fast das einzige ist, worin grundsätze zur beurteilung des dramas aufgestellt sind und worin wir auch über die ästhetische schätzung des antiken dramas gegenüber dem modernen französischen aufgeklärt werden, so müssen die hauptstücke, welche die Lessingschen ansichten besonders klar und scharf aussprechen, gelesen werden. ferner musz der hauptinhalt vom Laokoon dem schüler bekannt werden. denn er bildet den einzigen abschnitt der schullectüre, welcher ihm anregung zum nachdenken über das, was er in der schule gelesen

hat, über Homer, Sophokles und die antike kunst und zugleich reiche belehrung bietet, wenn auch manches, was Lessing behauptet, jetzt unhaltbar erscheint. daher sind die wichtigsten abschnitte zu behandeln, und sollte die zeit nicht ausreichen, sie alle in der schule zu lesen, so wird man die häusliche thätigkeit der schüler in anspruch nehmen müssen und in der schule über das zu haus gelesene referieren lassen und daran besprechungen knüpfen. 3) was endlich Herder betrifft, so fand man, dasz ihm zu geringe bedeutung bei Herbst beigelegt ist, und hielt eine selbständigere behandlung desselben, namentlich mit rücksicht auf die ideen usw. für wünschenswert, während Herbst ihn nur kurz in der biographie Goethes berührt hat.

(fortsetzung folgt.)

Göttingen. H. Hampke.

---

## 67.

Das seminarium praeceptorum an den Franckeschen stiftungen. Ein beitrag zur lösung der lehrerbildungsfrage von dr. O. Frick, director der Franckeschen stiftungen. Halle a. S., buchhandlung des waisenhauses. 1883.

Die angezeigte schrift will einen beitrag zur lösung der frage bringen, in welcher weise den candidaten des höhern schulamts der übergang von der universität ins praktische lehramt zweckmäszig zu vermitteln sei. die bisherigen veranstaltungen zu dem gedachten zweck, die pädagogischen seminare an den universitäten nemlich und die ausführung der bestimmungen über das sogenannte probejahr haben sich doch nicht als recht wirksam und erfolgreich bewährt, und so empfiehlt sich dieser neue und eigentümliche versuch der praktischen lösung der wichtigen frage allseitiger beachtung und prüfung. da die erreichung der gedachten ziele nicht ohne den schutz und die pflege des staates möglich ist, so erbittet sich der verfasser im vorwort dessen schonende fürsorge für seine praktischen, durch die besondern verhältnisse der Franckeschen anstalten gebotenen veranstaltungen einer wirksamern durchführung der gesetzlichen bestimmungen über das probejahr.

Der inhalt der schrift läszt sich unter drei gesichtspunkt bringen. ein rückblick weist nach, dasz die einrichtung eines seminarium praeceptorum innerhalb der Franckeschen anstalten in der idee derselben begründet und für dieselben unabweislich notwendig ist, wie dasz diese anstalt seit begründung der stiftungen in verschiedener gestalt bestanden und ein historisches recht hat. es folgt eine darlegung ihrer gegenwärtigen organisation, die sich nicht als fertig und abgeschlossen darstellt, sondern als stufe lebensfrischer entwicklung erscheint. ein schluszwort endlich richtet den blick in die zukunft.

Der erste teil führt aus (s. 1. 2), dasz A. H. Francke einmal im allgemeinen seine stiftungen zu einem groszen seminarium praeceptorum ausgestalten wollte, dann wie sich daraus im besondern ein seminarium selectum praeceptorum entwickelte (s. 3), das im wesentlichen ein philologisches und pädagoisches seminar zugleich in sich befaszte (s. 3. 10). in den folgenden ausführungen sieht referent den kern weniger in der kritik der früheren zustände des pädagogischen seminars bei der hiesigen theologischen facultät — die vielleicht ganz hätte wegbleiben können — als in dem glücklichen nachweis der unabweislichen notwendigkeit eines lehrerseminars innerhalb der stiftungen unter leitung des directors derselben und der überaus günstigen bedingungen für herstellung desselben, welche durch die verhältnisse der Franckeschen anstalten dargeboten werden. man wird diese darlegungen zwingend finden, und die stiftungen selbst können ihrem gegenwärtigen leiter für die durch reorganisation des Franckeschen seminars getroffene fürsorge zur befriedigung vorhandener bedürfnisse nur dankbar sein. es schlieszt das freilich die erwägung nicht aus, ob nicht die einrichtung einer besondern seminarschule für die zwecke des seminars sowohl fruchtbar für die anstalten, als besonders erfolgreich für eine weitere verwertung und ausbreitung der getroffenen veranstaltung einer pflanzschule für lehrer werden würde. mir ergibt sich das aus der darlegung der verhältnisse mit evidenz, wobei ich auf weitere öffentliche besprechung und begründung meiner ansicht verzichten musz (s. 10—21).

Von den beiden getroffenen einrichtungen (welche auf s. 22—43 dargelegt sind) ist zu sagen, dasz sie durchweg lebensfähig sind. das hervorragende organisationstalent des directors der anstalt, seine umsichtige benutzung aller auf diesem gebiete gemachten erfahrungen, die fühlung mit allen lebensfähigen und kräftigen verwandten erscheinungen bei aller wahrung der selbständigkeit, sein praktischer sinn sichern seinem institut bleibenden erfolg und machen es fruchtbar für weitere verwertung. beschränkung auf theoretischem gebiet auf das nächste bedürfnis und auf die übermittlung der didaktik war geboten. man wird es hoffentlich anerkennen, dasz dabei an gegebenes, an die didaktik der Herbartschen schule und die didaktik des volksschulwesens neben der theorie unserer gymnasialpädagogiker angeknüpft wurde.

Besondere hervorhebung verdient noch die reiche veranstaltung zur pflege der einzelnen fächer. wie schon die theorie durchweg auf die praxis bezogen wurde, so liegt die hauptkraft des seminars in seinen praktischen übungen, wobei alle gemachten vorschläge und erfahrungen aufs sorgfältigste geprüft und nach kritischer sichtung verwertet sind. es fehlt in der schrift nicht an einer probe des erfolges (s. 38. 39).

Meine eignen versuche zur heranbildung von religionslehrern (s. 43—46) schlieszen sich in allen punkten an die organisation des

hauptseminars an, wie sich an dasselbe auch die pädagogische nnd didaktische anleitung der in den deutschen schulen unterrichtenden studierenden nnd das lehrerinnenseminar anlehnen (s. 46—53).

Der hr. verf. läszt, indem er zum schlusz seinen blick auf die zukunft lenkt, Erler und Mützell sprechen. mir selbst würde neben der oben ausgesprochenen einrichtung einer besondern seminarschule, namentlich die erweiterung der theoretisch-wissenschaftlichen fortbildung der mitglieder des seminars am herzen liegen, wie sie s. 45 unserer schrift näher ausgeführt ist.

Die reiche fülle anregender gedanken sichert der angezeigten schrift, auch ganz abgesehen von etwaigem praktischen erfolg, eine stelle innerhalb der pädagogischen litteratur von bleibendem werte.

Halle a. S. Arth. Richter.

---

## 68.

## BEMERKUNGEN ZUR LATEINISCHEN GRAMMATIK VON ELLENDT-SEYFFERT.

Dasz die Ellendt-Seyffertsche grammatik bei all ihren bekannten vorzügen doch der unvollkommenheiten noch manche an sich trage, trotzdem sie von der 19n auflage ab durch die neuen herausgeber wesentliche verbesserungen erfahren hat, beweisen sowohl frühere besprechungen derselben, als insbesondere noch die in neuester zeit in diesen jahrb. 1882 s. 43—47 von Thiele nnd in der zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1882 s. 148—63 von Eichler, Schirmer und Goebel gemachten verbesserungsvorschläge. wenn ich es wage, ohne wie Schirmer das γλαῦκ' εἰς Ἀθήνας zu fürchten, auch meinerseits bei einer anzahl von paragraphen vorschläge zur verbesserung oder vervollständigung zu machen, so geschieht dies einerseits in der überzeugung, dasz dadurch in verschiedenen pnnkten wirklichen mängeln und unvollständigkeiten, wie sie mir eine längere schulpraxis bei dem buche dargelegt hat, abgeholfen werden könne, und anderseits in der intention auch mein kleines scherflein beizutragen, um einem anerkannt guten lehrbuche, aus dem wohl nahezu die hälfte unserer studierenden jugend sich die sprachformen und sprachgesetze des lateinischen aneignet, die möglichst vollkommene ausgestaltung zu geben, denn wenn sonst, so musz gewis auch bei unserer lat. grammatik der grundsatz seine geltung haben, dasz für unsere jugend das beste gerade gut genug sei. ich beginne also meine besprechung, indem ich dabei die ordnung der paragraphen bei Ellendt-Seyffert beibehalte.

§ 77b cc werden unter den adjectiven, die keiner comparation fähig sind, auch die auf īnus aufgeführt. es ist richtig, dasz die adjective auf īnus, die eine zeit bezeichnen, wie matutinus, vespertinus, repentinus, ebenso diejenigen die stoff und herkunft angeben, wie

equinus, ferinus, diese schon ihrer bedeutung wegen, keine comparation zulassen, ebenso auch nicht masculinus, femininus und selbst genuinus. der schüler aber wird dadurch verleitet auch das ihm nicht selten vorkommende divinus entweder nicht zu steigern, oder mit magis und maxime zu umschreiben, während es doch regelmäszig divinior und divinissimus hat. letzteres müste also, um diesen irrtum zu heben, am schlusse von cc bemerkt werden.

§ 106 III, deponentia der III conj., heiszt es: (vom ungebräuchlichen plector) amplector, amplexus sum und complector, umfassen. es sollte heiszen: von plecto, plectere, alt und dichterisch, flechten, amplector usw. nachdem der schüler in § 104 III plectere schlagen und plecti büszen vom stamm πλαγ kennen gelernt hat, ist es geboten, ihn hier auch mit dem ältern poet. plectere flechten vom stamm πλεκ bekannt zu machen, nicht aber in demselben die meinung zu erregen, als komme das einfache verbum zu amplector und complector gar nicht vor. richtiger und übersichtlicher ist die darstellung bei Zumpt § 193: plecto ohne perf. und supinum vom griech. πλήσσω, schlage, gew. pass. plector büsze. ein anderes plecto, griech. πλέκω, flechte, ist als activum veraltet, liegt aber den deponentibus amplector, complector, part. amplexus, complexus zu grunde.

§ 145 d beim genitivus part. sind von den neutris der pronomina, die einen solchen genitiv regieren, nur angeführt: hoc, id, aliquid, quiddam u. a. eine ausführliche aufzählung wäre hier wohl im interesse des schülers, der sich in zweifelhaften fällen bei seiner grammatik rats erholen will, am platze gewesen; in den beispielen findet derselbe zwar noch idem und quid; die früheren ausgaben boten auszerdem noch illud, idem, quid und quod, quidquid, quidquam. nach Zumpt, dem nur quiddam fehlt, wären dazu noch nachzutragen istud, quidpiam, quodcunque und aliud. von wichtigkeit scheint mir besonders die anführung des relativen quod, der schüler hält sonst verbindungen, wie pro Sulla 51 quod praemii solet esse für falsch.

In der ersten anmerkung des nemlichen paragraphen, wo es heiszt: man sagt in der regel unus de oder e z. b. multis, nobilissimis, hätte beigefügt werden sollen: aber zur verstärkung des superlativs stets unus omnium, nicht de oder ex omnibus, vgl. § 214, 2 anm.

Zu § 162 anm. 3 hätte ich gewünscht, dasz auch die versicherungspartikel nē, wahrlich, gewis, die bei den besten schriftstellern entweder zu anfang des satzes oder bei hypothetischer satzverbindung zu anfang des nachsatzes immer vor dem nominativ der persönlichen pron. ego, tu oder der pron. dem. hic, iste, ille steht, angeführt worden wäre, wie das Zumpt bei den interjectionen § 360 anm. gethan hat. ist ne auch keine eigentliche interjection und könnte man auch streiten, ob seine behandlung in die grammatik gehört oder vielmehr der stilistik und dem lexicon zu überlassen sei, so ist es meines erachtens doch das beste, wenn sie der schüler

schon in seiner grammatik kennen lernt und in ihr sich über den gebrauch orientieren kann.

Sehr unglücklich gefaszt ist die regel § 222: 'wenn zwei verschiedene nomina hinsichtlich eines und desselben gegenstandes gegenüber gestellt oder verglichen werden, z. b. die stücke des Terenz und die des Plautus, oder die stücke des Terenz lese ich lieber als die des Plautus, so wird das pronomen, welches auf das vorausgehende hauptwort zurückweist, im lateinischen ausgelassen. Terentii fabulis plus delector quam Plauti.' — Die regel ist zu eng, insofern eine vergleichung und gegenüberstellung, überhaupt zwei nomina, zu denen der gemeinsame substantivbegriff gehört, gar nicht notwendig sind. es kann ebenso gut ohne vergleichung in einem und dem nemlichen satze heiszen huius rei praeclarum (praeclarissimum) exemplum est Corneliae, matris Gracchorum, als mit vergleichung huius rei nullum exemplum praeclarius est quam Corneliae usw. — ein treffliches beispiel dafür ist das der Cornelia, der mutter der Gracchen, oder: dafür gibt es kein trefflicheres beispiel als das der C. usw. statt inter maxima vitia nullum est frequentius quam ingrati animi — das beispiel steht § 145 f. anm. 1 — kann es ebenso gut heiszen frequens (frequentissimum) vitium est ingrati animi, ein häufiges, das häufigste laster ist das der undankbarkeit. statt des bei Seyffert gebrauchten beispiels Terentii fabulis plus delector quam Plauti könnte es doch auch heiszen nullae me fabulae delectant nisi Plauti. dann aber ist die regel auch falsch und steht an unrichtiger stelle. es ist falsch, dasz, wie es bei S. heiszt, das pronomen, welches auf das vorausgehende hauptwort zurückweist, im lateinischen ausgelassen werde: nicht das pronomen, sondern das vorhergehende nomen selbst ist vor dem attributiven genitiv — ein solcher steht nemlich an der zweiten stelle in allen angeführten beispielen — zu ergänzen, und es ist also nicht etwa zu vervollständigen Terentii fabulis plus delector quam iis Plauti, was ganz und gar unlateinisch wäre, sondern quam fabulis Plauti, und in den von mir oben benutzten beispielen ist vor Corneliae und ingrati animi nicht etwa id, sondern exemplum und vitium zu supplieren. käme es auf einen beweis an, so wäre derselbe leicht zu erbringen; er steht schon bei S. selbst in der anmerkung und beruht darin, dasz, wenn, wie dies bei verändertem casus der deutlichkeit halber notwendig wird, der begriff des nomens wiederholt werden musz, stets das nomen selbst, nie aber das pronomen erscheint, und dasz selbst in dem falle, wo eine wirkliche hinweisung auf einen im vorhergehenden schon besprochenen gegenstand stattfindet, die demonstrativpronomina ille und hic, nie aber is gebraucht werden, vgl. in bezug auf letzteres Berger lat. stil. § 34, 5 anm. 3. so wenig es in dem bei S. in der anmerkung benutzten beispiele nulla est celeritas, quae possit cum animi celeritate contendere heiszen dürfte quae possit cum ea animi contendere, ebenso wenig ist auch bei gleichem casus das pronomen,

sondern vielmehr überall das nomen selbst zu ergänzen, und was wäre denn bei dem die stelle des attributiven genitivs Planti vertretenden adjectiv Plautinis hinzuzudenken?

Diese auslassung des nomens erstreckt sich aber auch noch weiter nnd findet, wie bei dem attributiven genitiv nnd dem denselben vertretenden adjectiv, so selbstverständlich auch bei dem die stelle des genitivs vertretenden pron. poss. statt z. b. gratissimae mihi epistulae sunt tuae, die angenehmsten briefe sind mir die von dir, nullae mihi epistulae gratiores sunt quam tuae, ja der gleiche casus kann sogar ganz ausgelassen und aus einem gen. part. zu ergänzen sein gratissimae omnium epistularum mihi sunt tuae. selbst bei ungleichem casus findet im nemlichen satze die auslassung statt; vgl. bei Berger, der, vom deutschen ausdruck ausgehend, ebenfalls von einer auslassung des pron. is spricht und ebenso wenig erschöpfend ist, als Seyffert, das letzte beispiel § 34, 5 Cic. Phil. 11, 9 quis est, qui possit conferre vitam Trebonii cum Dolabellae? auch bei verbindung von haupt- und nebensatz findet ohne vergleichung diese auslassung statt z. b. Catonis orationes iam obsoleverant, cum Ciceronis in omnium manibus erant, oder umgestellt Ciceronis orationes in omnium manibus erant, cum Catonis iam obsoleverant.

Die ganze anffassnng dieser sprachlichen erscheinung bei Seyffert, Berger n. a. mit dem gedanken an eine auslassung des pron. is ist eben die des deutschen, nicht aber des lateinischen sprachgeistes, und insofern mag sich deren behandlung äuszerlich ganz wohl unter die lehre vom pron. determ. einreihen lassen, dem wesen und der sache nach, insofern stets das nomen selbst hinzuzudenken ist, gehört sie aber nnter die lehre vom nomen, bei Seyffert etwa als § 210.

Ich schlage nun für den paragraphen folgende, wie ich glaube, richtige und erschöpfende fassung vor: wenn dasselbe mit einem attribut versehene nomen im gleichen casns zweimal entweder im nemlichen satze oder in zwei eng zusammenhängenden sätzen erscheinen sollte, so fällt es an zweiter stelle vor dem genitiv oder einem dessen stelle vertretenden attribute ohne jede hinweisung weg. im dentschen gebrauchen wir an zweiter stelle das pronomen der, die, das, z. b. huius rei praeclarum exemplum est Corneliae, matris Gracchorum oder huius rei nullum exemplum praeclarius est quam Corneliae, m. G., ein treffliches beispiel dafür ist das der Cornelia, dafür gibt es kein trefflicheres beispiel als das der C. nullae me fabulae delectant nisi Plauti oder Plautinae. Terentii fabulis plus delector quam Planti oder Plautinis.

In der anmerkung hätte dann der erste teil bis: ist der casus des gemeinsamen nomens das zweite mal ein verschiedener usw. wegzufallen, denn es ist gewis nicht nötig, dasz der schüler auch noch die poetisierende metonymische ausdrucksweise quam Plauto kennen lerne. doch würde ich in diesem letzten teile das wort gewöhnlich streichen, denn ein beispiel für die wiederholung des begriffs

durch das pron. is auch bei ungleichem casus dürfte wohl nicht aufzutreiben sein, die einzige ausnahme aber gegen die wiederholung des nomens bei comparare und conferre steht ja daneben.

§ 229 heiszt es in anm. 1: 'in verbindung mit si, nisi, ne, num, quo, quanto sagt man quis, qui usw. statt aliquis, aliqui. — Es steht jedoch auch aliquis selbst unmittelbar nach den genannten conjunctionen, wenn es betont ist.' im folgenden paragraphen lernt dann der schüler, dasz quisquam und ullus sich nur in sätzen finden, die unter einer negation stehen oder einen verneinenden sinn haben, zu denen nach der anm. auch rhetor. fragen, comparative mit quam und sätze mit si in negativem sinne gehören, zu einiger klarheit in dieser in unseren grammatiken allerdings noch gröstenteils unklaren materie bringt er es aber nicht. vielleicht ist er dadurch im stande den unterschied von si quis, si aliquis, si quisquam zu fassen, aber schon über ne quis, ne aliquis, ne quisquam wird er sich trotz des § 261, 4 angegebenen unterschiedes von ne quis und ne quisquam keine rechenschaft geben können, ja er wird durch die beiden §§ 229 anm. 1 und 230 in zwiespalt mit sich selber geraten, insofern ihn ersterer anweist nach ne im fall der hervorhebung aliquis zu setzen, letzterer ihn auffordert bei verneintem satze, also auch bei ne, wenn auch nicht ausschlieszlich, quisquam zu gebrauchen. zweifel und unsicherheit müssen sich so notwendig ergeben, und des unterschiedes zwischen timebat Pompeius omnia ne vos aliquid timeretis (Cic. pro. Mil. 24, 66) und interdicit omnibus, ne quemquam interficiant (Caesar b. G. 7, 40, 4) kann er sich an der hand seiner grammatik nicht bewust werden. ebenso ergeht es ihm natürlich in bezug auf num quis, num aliquis, num quisquam.

Das letztere habe ich nur beispielsweise angeführt, denn ich glaube mich berechtigt halten zu dürfen, an seiner existenz zu zweifeln. zwar sagt Krebs-Allgayer im Antibarbarus unter num: 'daher heiszt auch in einer solchen frage jemand nicht aliquis (?), sondern quis oder quisquam', und unter quisquam: 'in prohibitiven oder fragenden sätzen steht nach ne, num gewöhnlich ne quis, num quis . . doch bisweilen um des grӧszern nachdrucks willen auch quisquam'; auch Zumpt gibt § 709b an, nach ne, neve, num werde quisquam zuweilen mit stärkerem nachdruck gebraucht, Reisig in seinen vorlesungen § 127 führt als rhetorische frage an num quisquam est? und auch sonst findet sich in den grammatiken num quisquam, einen beleg dafür aber habe ich in keiner derselben auffinden können. allerdings sollte man erwarten, dasz, wenn der deutsche satz: könnte jemand zweifeln? lateinisch heiszt num quis dubitare potest, dann der satz: könnte auch nur irgend jemand zweifeln? heiszen müste num quisquam dubitare potest? es scheint aber, als ob in der bedeutung der beiden wörter num und quisquam etwas liege, was eine gegenseitige unverträglichkeit derselben begründe, vielleicht in dem negativen sinne beider; es findet sich wenigstens ihre verbindung nicht bei Caesar, bei Livius und wahrscheinlich

auch nicht bei Cicero, welch letzterer in Caecil. 20, 65 statt unseres obigen satzes sagt dubitare quisquam potest? es gebrauchen die genannten schriftsteller vielmehr in der negativen frage bei quisquam statt num kein fragewort, oder ne oder das rhetorische an; so Livius 25, 6, 13 Cannensem vero quisquam exercitum fugae aut pavoris insimulare potest? 36, 40, 6 itaque id quemquam mirari posse, cur —? 45, 23, 10 si hoc accidere potuit, mirari quisquam potest —? 5, 3, 4 an est quisquam, qui dubitet? Cicero de nat. deor. 3, 28, 17 quisquamne istuc negat? Tusc. 5, 2, 6 vituperare quisquam vitae parentem audet? mehr beispiele aus Cicero hat Kühner ausf. gramm. II 119 anm. 5b.

Den unterschied zwischen quis, aliquis und quisquam in den betreffenden verbindungen, besonders mit si, ne, num hat schon Madvig § 485 u. anm. 1 ziemlich klar hervorgehoben, am ausführlichsten dargestellt hat ihn Kühner ausf. gramm. II 119 unter den genannten pronominen. ich fasse ihn kurz so zusammen: quis deutet das einzelne nur allgemein und schwach an, aliquis hebt es heraus und betont dabei oft seine bedeutendheit oder unbedeutendheit (so bes. aliquid, etwas bedeutendes, erkleckliches, negativ: auch nur etwas, ein bischen, das geringste), quisquam hebt in verneinendem sinne das allgemeine hervor und bezeichnet einen von allen, die es sein könnten. also si quis, wenn einer, ohne betonung, si aliquis, wenn irgend einer, ein einzelner, si quisquam, wenn überhaupt einer von einer gedachten gesamtheit; ne quis, dasz keiner, ne aliquis, dasz nicht der oder jener (Liv. 26, 5, 7 ne aliquid indefensi relinquerent, um auch nicht den geringsten punkt unverteidigt zu lassen), ne quisquam, dasz überhaupt keiner von allen, wer es auch sein möchte (ne vos aliquid timeretis, damit ihr nicht das geringste zu befürchten hättet, ne vos quidquam timeretis, damit ihr überhaupt nichts, was es auch wäre, zu befürchten hättet); num quid times? fürchtest du etwas? num aliquid timebimus? werden wir irgend etwas, das geringste zu fürchten haben? num aliquid de voluptatibus cogitabat? dachte er irgendwie, auch nur im geringsten an sinnliche lüste? (num?) quidquamne timendum erit? wird überhaupt etwas zu fürchten sein? belehrend für den unterschied zwischen aliquis und quisquam ist Livius 45, 38, 2 aliquis est Romae praeter Persea, qui triumphari de Macedonibus nolit? ist auch nur ein einziger (nur eine seele) in Rom auszer Perseus, der den triumph über die Macedonier nicht will? wofür oft auch aliquis unus statt des fehlenden singulus steht; quisquam, das man auf den ersten anblick hier erwarten möchte, würde durch seine verallgemeinerung den gedanken abschwächen.

Dieser unterschied sollte meiner ansicht nach der klarheit wegen in einer zweiten anmerkung zu § 230 kurz dargelegt werden.

In § 327 anm. 2 wird gelehrt, dasz die construction des ablat. absol. in der regel keine anwendung findet, wenn zu dem verbum finitum noch ein substantiv, adjectiv oder particip als nähere be-

stimmung gehört, es also nicht gebräuchlich ist zu sagen Cicerone consule creato, sondern cum Cicero consul creatus esset. diese bemerkung ist gewis richtig, aber ebenso richtig ist es auch, dasz hier, ähnlich wie ich es oben in bezug auf § 222 dargethan habe, wieder blosz eine einzelne erscheinung ins auge gefaszt ist. denn was vom ablat. absol. hier gesagt ist, das gilt von dem part. pass. in den obliquen casus überhaupt, gleichviel ob coniunctum oder absolutum, es entspricht dem ersten sprachlichen gesetze der deutlichkeit, und es zeigt sich auch in diesem punkte wieder, wie sehr es in unseren grammatiken gefehlt ist, die lehre vom abl. absol. von der des participiums überhaupt zu trennen. ist doch die ganze traditionell fortgepflanzte unterscheidung zwischen dem part. coniunctum und absolutum, dem sogenannten ablativus absolutus, eine durchaus unmotivierte und gibt nur veranlassung zu weitschweifigkeiten und allerlei verwirrung. so würde, um nur dies eine anzuführen, die doppelte aufführung der zahlreichen übersetzungs- und auflösungsweisen beim part. und ablat. absol., die doch notwendigerweise bei letzterem ganz die gleichen sind, wie bei ersterem, einfach überflüssig werden und in wegfall kommen. ist denn das part. beim sog. ablat. abs. nicht ganz ebenso, wie als part. coni., seiner adjectivnatur gemäsz attribut zu einem substantivbegriff, selbst da, wo, wie bei audito, cognito, comperto usw., dieser substantivbegriff aus dem zusammenhang zu ergänzen ist? oder ist ein solcher ablativ selbst mehr absolut und selbständiger als irgend ein anderer die aussage näher bestimmender ablativus temporis, causae, modi usw.? dasz er statt einer anderweitigen nähern bestimmung ein particip bei sich hat, gibt ihm doch ebenso wenig ein anrecht auf seine ausnahmestellung, als der umstand, dasz wir mit den neueren sprachen genötigt sind ihn durch einen temporalen, causalen, concessiven oder conditionalen nebensatz auszudrücken, maszgebend sein kann für seine sprachliche auffassung im lateinischen. ich wage es darum hier den wunsch auszusprechen, dasz die zeit nicht mehr fern sein möchte, wo diese gekünstelte äuszerliche unterscheidung in unserer lat. grammatik wegfallen und der zopf des ablat. absol. verschwinden werde, wenn ich mir auch nicht verhehle, wahrscheinlich blosz ein pium desiderium geäuszert zu haben. einstweilen, so lange er in unseren grammatiken noch spuckt, werden wir genötigt sein ihn als terminus technicus beizubehalten.

Ich kehre nach dieser philippika gegen den ablat. absol. wieder zu der oben berührten regel zurück, die ich, wie schon angedeutet, dahin erweitere: wenn das part. pass. noch eine prädicative oder attributive bestimmung bei sich hat, so kann es nur mit einem nomen im nominativ verbunden werden. die verbindung mit jedem andern casus würde unklarheit und zweideutigkeit bewirken. zum beweise will ich das bei Seyffert für den ablativ benutzte beispiel in den übrigen casus obliqui darstellen: Ciceronis consulis creati plurimum inter-

fuit rem publicam servari — Ciceroni consuli creato multae inimicorum insidiae erant timendae — Ciceronem consulem creatum inimici acerbissimo odio persecuti sunt, und es wird niemand bezweifeln, dasz auch hier, ganz ebenso wie beim ablativ, der ausdruck schwerfällig und unverständlich wäre, und dasz die deutlichkeit auch hier überall, wie im deutschen, die umschreibung durch den nebensatz cum consul creatus esset verlangen würde. und worin liegt nun der grund der undeutlichkeit? doch nur darin, dasz, während in den ausdrücken consulis creati, consuli creato, consulem creatum der sinn überall verlangen würde das substantiv als prädicat des participiums aufzufassen, das ohr umgekehrt letzteres als attribut zu ersterem aufzufassen geneigt ist, es mithin völlig unklar bleibt, ob consulis usw. nähere bestimmung zu creati usw., oder umgekehrt letzteres nähere bestimmung zu jenem ist. warum aber findet eine solche undeutlichkeit, wie in den casus obliqui, nicht auch im nominativ statt? die erklärung ruht wohl darin, dasz eine solche prädicative beifügung zum particip der klarheit wegen nur diejenigen casus zuläszt, welche die eigentlichen prädicatscasus sind, also nur den nominativ und accusativ, letztern in der form des acc. c. inf., so dasz also der satz Ciceronem consulem creatum universa civitas sibi gratulata est auch ohne hinzufügung von esse richtig ist. berührt ist diese sprachliche erscheinung von Zumpt bei behandlung der verba mit doppeltem accusativ, nennen, erwählen usw., wo er § 394 anm. 2 sagt: beim part. pass. geht die übereinstimmung der casus des subjects und prädicats selten über den nominativ und accusativ hinaus, wenigstens nicht für die gewöhnliche sprache. die sieben beispiele, die er daselbst für den ablativ anführt (zwei aus Cicero, zwei aus Livius und je eins aus Nepos, Curtius und Florus), wie cum Dolabella hoste decreto bellum gerendum est Phil. 11, 7 und die zwei für den dativ (Suet. Oct. 17 remisit Antonio hosti iudicato amicos) und die bei Kühner II § 6 anm. 3 noch bedeutend vermehrt sind, müssen für den gewöhnlichen sprachgebrauch als ausnahmen betrachtet werden.

Das gesagte bezieht sich in seiner begründung zunächst allerdings nur auf die prädicativen bestimmungen des part. pass., aber auch für die attributiven gilt das nemliche gesetz der deutlichkeit und ist darum auch auf diese auszudehnen, so dasz verbindungen wie militibus invitis eductis und marito cogitante invento bei Seyffert und Zumpt mit recht verworfen werden, aber folgerichtig auch militum invitorum eductorum, militibus invitis eductis als dativ, milites invitos eductos nicht minder fehlerhaft wäre. denn während militibus invitis eductis doch heiszen soll: da oder nachdem die soldaten gegen ihren willen (zur schlacht) herausgeführt worden waren, müste bei der verbindungslosen nebeneinanderstellung der beiden bestimmungen an eine unterordnung der einen gedacht werden (Berger lat. stil. § 23, 2 b) in dem sinne, die unwilligen soldaten im gegensatz zu den willigen seien herausgeführt worden, die letzteren also

nicht. aber auch eine verbindung mit et oder que, wie sie die beiordnung der beiden bestimmenden begriffe regelmäszig erfordern würde (Berger § 23, 2a), könnte nicht helfen, denn militibus invitis eductisque würde diese beiden begriffe gegen die beabsichtigte bedeutung zu sehr trennen und sagen, die soldaten seien unwillig gewesen und herausgeführt worden, während doch der erstere erst mit dem zweiten in fast adverbialer weise zu verstehen ist, so nemlich, dasz nicht die soldaten erst unwillig waren und dann herausgeführt wurden, sondern unwillig wurden bei der herausführung oder durch die herausführung. ein mittel zur klaren ausdrucksweise des beabsichtigten gedankens kann also auf beiden wegen nicht gefunden werden, und es bleibt damit zur erreichung der notwendigen deutlichkeit auch hier nur die auflösung des begriffes invitis durch einen nebensatz übrig, etwa militibus, qui aegre ferebant oder quanquam aegre ferebant, eductis. ganz ebenso aber wie für den ablativ würde diese undeutlichkeit oder vielmehr vieldeutigkeit auch für die andern casus gelten und würde sich hier sogar auch noch auf den nominativ erstrecken, denn auch milites inviti educti würde ebenso unklar sein. auf genauere darstellung und belege für die einzelnen casus musz ich allerdings mangels weitern materials verzichten und kann blosz mehr andeutungsweise verfahren, gestehe auch zu, dasz ich selbst in bezug auf zulässigkeit oder unzulässigkeit einer solchen verbindung im accusativ noch etwas zweifelhaft bin, glaube aber doch insoweit die richtigkeit dieser sprachlichen erscheinung dargelegt zu haben, dasz ich den wunsch aussprechen darf, es möchte in der grammatik von Ellendt-Seyffert § 327 anm. 2b der vollständigkeit wegen wenigstens noch hinzugefügt werden: auch bei dem participium coniunctum ist für die casus obliqui in diesem fall der deutlichkeit wegen die auflösung in einen nebensatz notwendig, also nicht Ciceronis consulis creati plurimum interfuit rem publicam servari, sondern Ciceronis, cum consul creatus esset usw.

Die verbindung von multi und einem andern ihm beigeordneten adjectiv durch die conjunction et war in den früheren ausgaben § 210 anm. 1 wenn auch nicht ausdrücklich besprochen, so doch durch das beispiel multi et docti homines beiläufig angedeutet. von der 19n auflage ab ist diese ganze anmerkung und mit ihr auch diese andeutung weggefallen, im index dieser auflage freilich durch versehen noch multi et mit der hinweisung auf den angeführten paragraphen aus der frühern ausgabe stehen geblieben. meiner ansicht nach sollte diese verbindung § 343, 3 anm. 1, ebenso gut, wie dort der abfall der conj. et zwischen zwei begriffen, die ein einheitliches ganze darstellen, summi infimi, docti indocti usw. behandelt ist, der vollständigkeit wegen ebenfalls erwähnt werden, wie sie denn auch Zumpt § 756 bespricht, und dürfte nicht etwa der stilistik allein vorbehalten bleiben, denn mit dem nemlichen rechte müste dann der inhalt der ganzen ersten anmerkung dieser zugewiesen werden.

Digitized by Google

sie könnte an den anfang der genannten anmerkung gestellt und kurz so gefaszt werden: steht multus mit einem andern beigeordneten adjectiv vor dem substantiv, so wird es abweichend vom deutschen durch et verbunden, multi et praeclari viri, viele treffliche männer; ist es dem folgenden adjectiv untergeordnet, so dasz dieses entweder mit seinem substantiv einen begriff bildet oder im superlativ steht, so fehlt auch im lateinischen die conjunction, multi clari viri (clari viri = principes) viele männer von adel, multi honestissimi homines. dagegen fehlt die copulative verbindung häufig usw. ausführlich behandelt ist der gegenstand bei Krebs-Allgayer im Antibarbarus unter multus s. 727.

Wie ich oben gesagt habe, sind die vorstehenden bemerkungen aus der praxis hervorgegangen, und diese hat in mir die überzeugung begründet, dasz eine änderung oder vervollständigung in den einzelnen der besprochenen punkte bei Ellendt-Seyffert sehr wünschenswert sei. der schüler soll und darf keine veranlassung haben, wenn er z. b. schreibt nihil est in homine ratione magis divinum und der lehrer ihm divinius corrigiert, sich auf seine grammatik zu berufen, die ihm eine regelmäszige comparation der adjectiva auf inus verbietet. er ist ja an und für sich geneigt, dem geschriebenen worte seiner grammatik ein groszes gewicht beizulegen, und das mit recht, denn seine grammatik soll sein sprachliches gesetzbuch sein, um so mehr aber musz ein conflict zwischen ihr und der autorität des lehrers vermieden werden, der einerseits den schüler wirre macht, und bei dem anderseits die litigierenden parteien in ihrer wirksamkeit beide einbusze erleiden müssen.

Mainz. Schlenger.

## 69.

## DIE NEUESTEN DARSTELLUNGEN DES FRANZÖSISCHEN VERBUMS FÜR DIE SCHULE.

### EIN MAHNWORT.

Die beiden kleinen schriften, auf welche ich in nachstehendem die aufmerksamkeit der fach- und berufsgenossen lenken will, sind Basedow 'das französische verb in der schule' und Siegl 'die formenlehre des französischen zeitwortes in schulmäsziger fassung', beide im verflossenen jahre unabhängig von einander entstanden, die eine, in Berlin erschienene, gewissermaszen repräsentantin Deutschlands, die andere, in Wien erschienene, Österreichs. es sind dies meines wissens die neuesten ausführlicheren darstellungen, die das wichtige und vielbehandelte capitel des französischen verbums für die schule gefunden hat. beide gehören, obgleich in verschiedener weise und in verschiedenem grade, ihrer darstellungs- und behand-

lungsart des stoffes nach, einer richtung in unserer heutigen grammatischen schullitteratur an, die unter gelehrten wie unter schulmännern immer mehr an boden gewinnt, der — man gestatte mir das epitheton zu gebrauchen, das sie sich selbst gern beilegt — 'wissenschaftlichen' oder 'wissenschaftlicheren' richtung. nicht jener richtung, die eine wissenschaftliche d. h. systematische darstellung und anordnung der sprache und ihrer erscheinungen im auge hat — gegen diese hätte auch ich nichts einzuwenden — sondern jener richtung, die mit ihren 'sprachgeschichtlichen entwickelungen und erklärungen', ihrer 'historischen grundlage', mit ihrer 'berücksichtigung der gesicherten ergebnisse der sprachwissenschaft', ihrem 'nachweis der gesetzmäszigkeit auch in dem scheinbar unregelmäszigen' und was dergleichen charakteristische kennzeichen noch mehr sind, das wort 'wissenschaftlich' in einem andern, engern sinne anwendet, nemlich 'sprachwissenschaftlich' darunter versteht. — Dieser zusammenhang der beiden erwähnten schriften mit einer weitverbreiteten richtung in der grammatischen schullitteratur, nicht etwa die ihnen als vereinzelten erscheinungen zukommende bedeutung (eine solche müssen wir ihnen vollständig absprechen) ist es, welche mich veranlaszt, dieselben zum gegenstand eines besonderen aufsatzes zu machen und nicht in form einer bücherrecension zu besprechen. derselbe umstand wird es auch erklärlich erscheinen lassen, weshalb die folgenden ausführungen mehr einen allgemeinen charakter tragen und sich nicht beschränken auf das in jenen schriften gebotene. die letzteren schienen mir nur als die neuesten und besonders charakteristischen ausflüsse jener oben bezeichneten richtung vorzüglich geeignet, der darlegung der schweren bedenken, die ich gegen die letztere habe, zur grundlage und zum leitenden faden zu dienen.

## I.

Ich stehe auf einem principiell anderen boden wie die verfasser jener schulbücher und wie die gesamte richtung, der dieselben angehören. ich kann dem darstellungs- und unterrichtsverfahren, wie es die letztere in ihren grammatiken und einzeldarstellungen zur durchführung bringt, in abhandlungen, aufsätzen und recensionen andeutend verlangt, keine sympathie entgegenbringen. überlegung wie praktische erfahrung haben mich zu der, meiner eigenen, früheren ansicht entgegengesetzten, erkenntnis geführt, dasz die rolle und die aufgabe, welche die neue methode der französischen formenlehre innerhalb des grammatischen unterrichts zuweist, nicht in einklang zu bringen ist mit dem schulziel, wie es dem französischen unterricht überhaupt vorgeschrieben ist: formaler bildung und kenntnis der lebenden sprache. um dieses ziel zu erreichen, halte ich auch jetzt noch, selbst nach den überraschenden resultaten der sprachwissenschaft, diejenige rolle, die die formenlehre früher im grammatischen unterricht gespielt hat, für die allein ihr zukommende, nemlich die

rolle, das handwerkszeug zu sein, mit dem der schüler möglichst schnell und sicher umgehen lernen musz, um dasjenige gebiet des sprachunterrichts, in dem man jahrhunderte lang mit recht den eigentlichen, bildenden wert desselben gesucht und auch gefunden hat, mit nutzen und erfolg betreiben zu können. dieses gebiet aber ist nicht die lehre von dem ursprung und der entstehung der formen, sondern die lehre von ihrer bedeutung, von ihrem werte und ihrer verwendung im satz: hier werden die nötigen sprachkenntnisse, hier wird die sprachlich-formale bildung gewonnen.

Aus dieser der formenlehre zukommenden rolle ergibt sich einerseits, dasz die darstellung derselben in der schulgrammatik sich zu beschränken hat auf die darstellung des heutigen sprachzustandes in einer lediglich durch das sprachgefühl der gegenwart bestimmten anordnung und einteilung: sowohl der nachweis, dasz und wie sich dieser zustand aus einem früheren entwickelt als auch der nachweis, dasz die sprache sich nach bestimmten gesetzen gebildet habe, liegen jenseits der schule und gehören der wissenschaftlichen grammatik an; ebensowenig darf das sprachgefühl der gegenwart verdunkelt, gefälscht oder gar ersetzt werden durch eine anordnung des stoffes, die das sprachgefühl einer früheren, weit zurückliegenden sprachperiode dictiert. anderseits ergibt sich weiter für die unterrichtliche behandlung einer formenlehre mit der oben bezeichneten aufgabe, dasz diejenige methode die beste und allein richtige ist, durch die man am schnellsten in ihren sichern besitz gelangt, dasz also sprachwissenschaftliche data als solche gar keine berechtigung darin haben und diese nur da erlangen können, wo sie lediglich als mittel zu jenem zweck erscheinen, d. h. lediglich als didaktisches hülfsmittel angewandt werden. keine der verschiedenen richtungen jedoch, in die sich die vertreter der oben charakterisierten 'wissenschaftlicheren' betreibung der formenlehre zersplittern, selbst die gemäszigteste nicht, begnügt sich mit einer so bescheidenen rolle der sprachwissenschaft innerhalb der grammatischen darstellung und des grammatischen unterrichts. bald ist es das princip, dem unterricht in der formenlehre möglichst viel verstandesbildende, das denken schärfende momente abzugewinnen und mit rücksicht auf dieses oberste princip wird dann der grammatische stoff dargestellt und behandelt. bald wendet man den an und für sich richtigen pädagogischen grundsatz, möglichst an bekanntes anzuknüpfen, in einer weise an, als ob dreizehn bis fünfzehnjährigen knaben das latein bereits so bekannt, geläufig und organisierbar wäre, dasz sie damit operieren könnten wie der sprachgelehrte, ja, man überträgt sogar diesen grundsatz aus dem unterricht auf die darstellung, so dasz der bau derartiger grammatiken teilweise nicht mehr durch den organismus der heutigen sprache, sondern durch den einer früheren bestimmt erscheint. dies alles aber, einzeln oder vereint auftretend, hat dahin geführt, hier mehr dort weniger, sprachwissenschaftliche thatsachen nicht als mittel der didaktik zu verwerten, sondern als object

der didaktik zu lehren. dasz dadurch die formenlehre bis zu einem gewissen grade in ein ganz abnormes verhältnis zu den übrigen teilen der grammatik tritt, scheint man noch nicht genügend beachtet zu haben. oder will man etwa die ausspracheregeln und die syntaktischen regeln in eine linie stellen mit den 'lautgesetzen' in der formenlehre? findet man in der lautlehre oder in der satzlehre eine berücksichtigung der 'historischen grundlage', wie sie in der formenlehre als unumgänglich notwendig gefordert und durchgeführt wird?

Bei dieser unserer auffassung von der stellung und aufgabe der formenlehre in schulgrammatik und unterricht werden wir wahrscheinlich dem vorwurf, als arbeiteten wir auf eine rein gedächtnismäszige abrichtung hin, nicht entgehen: soweit ein solcher überhaupt sinn hat, und man damit das mehr auf äuszerliche, von dem gegenwärtigen sprachgefühl anerkannte, unterscheidungsmerkmale, als auf innere, durch etymologische untersuchungen ermittelte seinsunterschiede sich stützende lernen versteht, werden wir uns denselben gern gefallen lassen, da wir darin nicht einen nachteil, sondern einen vorteil erblicken. wie der mensch überhaupt vieles, was er lernt, einfach lernen musz, ohne es zu verstehen d. h. bis in sein letztes wesen zu verstehen (denn in gewisser weise ist ja jedes lernen ein verstehen), so musz es vor allem die jugend; sie kann nicht alles bis auf den letzten grund erfassen und begreifen; für sie genügt vorerst ein äuszeres verständnis, kenntnis, nicht erkenntnis. und das ist der grosze fehler, den ich der neueren richtung zum vorwurf mache, dasz sie die letztere der ersteren zu früh folgen lassen, ja teilweise schon da eintreten lassen will, wo die erstere teils noch gar nicht, teils höchst ungenügend vorhanden ist, schon da erklären will, wo das zu erklärende noch nicht einmal klar und sicher erfaszt ist. der natürlichste, kürzeste und einfachste weg des sprachenlernens, ja jedes lernens ist, zuvor und zuerst die sprache in ihrem heutigen zustande, das ding in seiner jetzigen gestalt möglichst klar und sicher zu erfassen und zu kennen. warum will man bei der jugend, bei der doch das natürliche und einfache erst recht anwendung finden sollte, von diesem wege abweichen? niemand kann ein gröszerer feind eines unterrichtsverfahrens und eines lehrbuches sein, das die schüler zum mechanischen, gedankenlosen lernen und arbeiten anhält, als ich; niemand verkennt weniger die edle absicht, die die vertreter der neuern richtung beseelt und begeistert; und in dieser absicht, den französischen unterricht aus einem rein gedächtnismäszigen aneignen zu einem bewusten lernen zu machen, weisz ich mich vollkommen eins mit ihnen. nur wird nach meiner überzeugung dieselbe nie und nimmer erreicht durch eine vermehrung und veränderung des lehrobjectes, wie sie das hineinziehen der sprachwissenschaft unvermeidlich im gefolge hat, sondern einzig und allein durch eine verbesserung der lehrmethode im schulbuch sowohl als auch im unterrichtsverfahren. ich hoffe daher nicht misverstanden oder etwa gar von den anhängern des sprach-

meistertums als einer der ihrigen reclamiert zu werden, wenn ich behaupte, dasz die formen der sprache mechanisch (in dem oben bezeichneten sinne) müssen gelernt werden: darauf weist die natur des sprachenlernens, darauf weist das schulziel, darauf weist der noch wenig umfassende geist der jugend mit notwendigkeit hin. das eigentlich begriffsmäszige lernen findet, wir wiederholen es, nicht bei der aneignung der formen, sondern bei der lehre von ihrer verwendung im satze seine anwendung.

Diesen unsern im vorstehenden dargelegten standpunkt eingehender zu begründen, sowie den entgegenstehenden in seinen einzelnen schattierungen zu kritisieren, sind wir innerhalb des rahmens unseres themas leider nicht in der lage; wir müssen uns darauf beschränken, ihn möglichst kurz angegeben zu haben. letzteres jedoch war nötig, um in den ausführungen, mit denen wir uns jetzt den beiden oben erwähnten darstellungen des französischen verbums specieller zuwenden, weitläufige wiederholungen zu vermeiden als auch um zugleich die leser nicht in unklarheit darüber zu lassen, weshalb wir uns der in jenen schriften beobachteten darstellungs- und behandlungsweise gegenüber principiell ablehnend verhalten.

## II.

Auf grund des obigen müssen wir uns von vorn herein gegen eine 'formenlehre des französischen zeitwortes in schulmäsziger fassung' erklären, die, wie ihr verfasser, Siegl, sagt, 'im einklang mit den gesicherten ergebnissen der historischen grammatik die gestaltungen des französischen zeitwortes von den einfachsten bildungen bis zur reichsten manigfaltigkeit organisch, d. h. auf grund bestimmter lautgesetze entwickelt', die 'das princip, auch die französischen verben in schwache und starke zu scheiden und als einteilungsgrund der letzteren den kennlaut der beiden praeterita anzunehmen', anwendet und 'entschiedener durchführt'; ebenso von vornherein gegen eine darstellung des 'französischen verbs in der schule', die, wie der zweite verfasser, Basedow, nach Max Müller citierend, sagt, 'in jeder grammatikstunde die dunklen partien der formenlehre durch das electrische licht der sprachwissenschaft erleuchten', die die schüler in den stand setzen soll, 'ein klares bewustsein der (meistens nur scheinbaren) unregelmäszigkeit einer form zu erhalten und, wenn möglich, über den grund derselben sich rechenschaft zu geben', ja, die 'die möglichkeit bietet, in den meisten fällen eine dem gedächtnis entfallene form auf der grundlage der lautgesetze selbst zu construieren.'

### 1.

In einer für die schule berechneten formenlehre des verbums kenne ich keine 'lautgesetze' und kann dem zwecke derselben, der sich hier so, dort so formuliert findet und den man häufig, freilich

sehr allgemein aber doch wenigstens kurz, mit 'wissenschaftlicher vertiefung des unterrichts' bezeichnet, keine berechtigung zugestehen. ganz abgesehen davon, dasz jenes 'klare bewustsein von der unregelmäszigkeit einer form', jene 'klare einsicht in die bildung derselben', jene 'klare erkenntnis des zusammenhanges zwischen scheinbar ungleichartigem' für den 13—15jährigen knaben immer eine höchst unklare bleiben wird, da er den complicierten und die kraft eines jugendlichen geistes weit übersteigenden mechanismus der lautgesetze nicht so im kopf haben, nicht so damit operieren kann, um ihn im gegebenen falle erfolgreich und richtig anwenden zu können, ganz abgesehen ferner davon, dasz es dem schüler gar nicht einfällt, von 'der möglichkeit, eine dem gedächtnis entfallene form auf grundlage der lautgesetze selbst zu construieren', gebrauch zu machen, hiervon ganz abgesehen, liegt doch auch der in rede stehende zweck wahrlich nicht im bereich der aufgaben der schule. diese hat sich auf die kenntnis der formen zu beschränken und unter den wegen, die dahin führen, denjenigen einzuschlagen, der schnell und geradeaus, denjenigen zu meiden, der langsam und erst nach allerlei ab- und umwegen dahin führt. den letzteren weg aber schlagen die 'lautgesetze' ein, denn sie lehren wie die sprache die formen gebildet hat, den ersteren aber schlagen bildungsregeln ein, die lehren, wie wir die sprache [gewissermaszen wieder neu] bilden sollen und dasz wir dabei in den meisten fällen ganz anders verfahren als die sprache verfahren ist, wird kein verständiger bestreiten. das kommt aber eben nur daher, weil wir den kürzern weg dem längern vorziehen.

Nun wird freilich von den verteidigern der 'lautgesetze' behauptet, dasz sie mit dem oben bezeichneten auch noch den weitern zweck verbänden, dem schüler das lernen der formen zu erleichtern, das behalten zu sichern, dasz sie also gerade der kürzere und schnellere weg wären, der zur kenntnis der formen führe. wir müssen im gegenteil behaupten, dasz, von wenigen fällen abgesehen, auf die wir nachher noch zu sprechen kommen, sie das lernen erschweren und verwirrung in die jugendlichen köpfe bringen und das da am meisten, wo sie am zahlreichsten auftreten, jene erleichternde wirkung also in ganz besonderm grade ausüben müsten. der beste beweis sind unsere schüler selbst, die von jenem erleichterungsmittel nichts wissen wollen und sich mit hand und fusz gegen die zugedachte wohlthat sträuben. jene behauptung aber von der erleichterung des erlernens durch die lautgesetze wird um so mehr geglaubt und nachgesprochen, als sie gewöhnlich von dem bestechenden satz begleitet und begründet wird, dasz man nur das, was man verstanden und begriffen habe, dauernd dem gedächtnis einprägen könne, dasz man daher nichts unverstandenes (d. h. die formen) lernen lassen solle, möge nun die erklärung (d. h. die lautgesetze) dem lernen voraufgehen — so wollen es die einen — möge sie ihm unmittelbar folgen — so wollen es die andern. in beiden fällen

jedoch wird der beabsichtigte zweck nicht erreicht: weder wird im ersten leichter gelernt, noch im zweiten besser behalten. man mache sich das doch nur einmal klar. eine erklärung kann doch nur in dem falle dem lernen zu nutze kommen, wo sie sofort verstanden wird, wo sie sich gewissermaszen von selber dem geiste darbietet, wo die erklärenden momente so einfach, so nahe und so auf der hand liegend sind, dasz sie im gegebenen augenblick dem lernenden von selber sich aufzwingen und stützpunkte für das gedächtnis werden. in allen andern fällen, wo die erklärung eine zusammengesetzte ist, selbst erst wieder der erklärung bedarf, wo der weg zur erkenntnis des ursprungs und des zusammenhangs ein weiter ist, nützt ein so vermitteltes verständnis zum lernen und behalten nichts. wer kann denn die summe der erklärenden momente immer gegenwärtig haben? und das wäre doch nötig. diese fähigkeit ist bei den menschen sehr verschieden, auf keinen fall aber bei der jugend in dem grade vorhanden, wie ihn die 'lautgesetze' voraussetzen. eine trigonometrische formel, einen mathematischen lehrsatz lerne ich darum noch nicht leichter, dasz ich sie entwickeln bzw. beweisen kann: hier sind es ganz andere momente mehr äuszerlicher art, von der gegenwärtigen gestalt des zu lernenden objectes, selten von der art und weise seiner entstehung hergenommen, an denen das gedächtnis haftet. ähnlich ist es mit den sprachlichen formen: wo ihre erklärung erst vermittelt werden musz durch hinweisungen auf mehr oder weniger weit zurückliegendes, mehr oder weniger unbekanntes und neues, da kann sie das lernen nicht erleichtern, das behalten nicht sichern, da wirkt sie im gegenteil erschwerend, weil mit den näherliegenden andersartigen erklärungsmomenten collidierend, da vermehrt sie nicht blosz den lernstoff, sondern wirkt geradezu verwirrend. es ist meine volle überzeugung, wenn ich sage: weg mit den 'lautgesetzen' aus unsern schulbüchern: sie sind redende beweise der immer noch hartnäckig geleugneten überbürdung. an ihre stelle setze man praktische anweisungen für den schüler, wie er die formen bilden soll. dieselben können nur dem heutigen sprachgefühl entlehnt werden, d. h. sie müssen das interesse berücksichtigen, welches das französische sprachgefühl der gegenwart an den bestandteilen der formen hat. ob sie in diesem falle zugleich auch der ausdruck des sprachgefühls einer früheren periode sind, ob sie mit den bildungsgesetzen der französischen sprache, wie sie in der entwickelungsgeschichte derselben wirksam gewesen sind, übereinstimmen oder nicht, das ist etwas, worauf wir bei abfassung und aufstellung derselben gar nicht zu sehen haben. ist dies einmal der fall, hat sich einmal das sprachgefühl der frühern periode bis heute erhalten, so haben wir auch da kein lautgesetz, sondern eine bildungsregel vor uns, die zufällig zugleich auch ein lautgesetz ist. von dem worte 'lautgesetz' können wir absolut keinen gebrauch für die schulgrammatik machen: schon in dem namen liegt das didaktisch falsche princip ausgesprochen. was wir also etwa

von jenen 'lautgesetzen' in unsern schulbüchern gebranchen könnten, können wir nicht als 'lautgesetz' gebrauchen, sondern weil es zufällig mit unsern anweisungen, die formen zu bilden, übereinstimmt. mag man nun immerhin solche anweisungen mit dem verächtlichen namen 'kunstregeln' abfertigen zu können glauben: sie allein haben im hinblick auf die dem sprachunterricht gestellte aufgabe eine berechtigung in der schule, sie allein sind es auch, nach denen bisher jeder, allen 'lautgesetzen', allen historischen entwickelungen zum trotz, bewust oder unbewnst, die formen einer sprache gelernt hat.

Zur erläuterung und teilweisen ergänzung des im vorstehenden ausgeführten wird ein einblick in das lautgesetzsystem der beiden uns hier speciell interessierenden darstellungen des verbums nicht überflüssig sein. zu der verhältnismäszig doch immerhin nur beschränkten anzahl von lautgesetzen, die bisher schon in den lehrbüchern figurierten, ist es den beiden verfassern gelungen, noch eine recht erkleckliche anzahl hinzuzuentdecken: Basedow hat es glücklich bis auf 35, sage 35, gebracht, Siegl sich freilich auf 18 beschränkt, die aber immerhin mit ihren unterabteilungen und erläuterungen den stattlichen umfang von mehr als 8 octavseiten in kleinem druck erreichen. es ist eine buntscheckige gesellschaft, die sich da zusammengefunden hat: wirkliche bildungsgesetze der französischen sprache, praktische anweisungen, orthographische und orthoepische regeln, 'gesetze', die für einige formen eines einzigen verbums zurechtgemacht sind und nur auf dieses passen, kurz, das heterogenste findet sich hier vereinigt und marschiert unter dem stolzen 'wissenschaftlichen' namen 'lautgesetze' einher. zum teil sind es wahre didaktische ungeheuer, denen wir da begegnen. aus Siegl erwähnen wir lautgesetz 4: v fällt vor s und t und bisweilen (!) vor r . . . aus. lautges. 9: zwei gleiche vocale flieszen in einen zusammen, und beim zusammentreffen ungleichartiger überwindet der dumpfere den helleren, z. b. fuir st. fuiir, vn st. viu (!). lautges. 17: der letzte stammvocal der stammbetonten oder starken verbformen erfährt meist eine lautverstärkung, welche entweder nur der umlaut desselben buchstabens (wandlungen des e-lautes) oder ein auch graphisch ersichtlicher ablaut ist.' ein herliches gesetz das! zugleich ein beispiel von dem, was man sich unter 'schulmäsziger fassung' vorzustellen hat. lautges. 18: 'zwischen stamm und endung ist öfter (!), gewöhnlich (!) zur erleichterung der aussprache, ein consonant eingeschoben, v in formen (welchen?) von pleuvoir und von pouvoir, deren lateinische grundwörter kein v haben.' aus Basedow lautges. 8: 'die verben aller mit dem nebenstamm vad, avoir und savoir verstärken in vielen (!) stammbetonten und in einigen (!) flexionsbetonten formen a zu ai, savoir auch zu der nebenform ach.' lautges. 9: 'die verben vouloir, mouvoir, pouvoir und mourir verstärken in fast allen (!) stammbetonten und einigen wenigen (!) flexionsbetonten formen ou zu eu.' lautges. 17: 'vaincre verwandelt c in qu vor e und i, vor a und o.' und das soll ein

lautgesetz sein! mit solchen umschreibungen vereinzelter thatsachen glaubt Basedow den schülern das memorieren zu erleichtern, ja ihnen die möglichkeit zu bieten, eine dem gadächtnis entfallene form selbst zu construieren? da müste doch erst das kunststück fertig gebracht werden, diese 'lautgesetze' zu lernen. und gesetzt wirklich, es wäre dem schüler nach unsäglicher mühe gelungen, folgendes lautgesetz bei Basedow: 'die verben prendre mit dem stamm pren und faire mit dem stamm fais verstärken das e sourd, welches sie in den meisten (!) flexionsbetonten formen haben, in den meisten (!) stammbetonten formen zu e ouvert; prendre verdoppelt zu diesem zwecke in den formen, auf welche e sourd folgt, den stammcharakter n; faire nimmt im présent du subj. (auch in den flexionsbetonten formen) den verstärkten nebenstamm fass (urspr. fach)' zu lernen und eine zeit lang zu behalten, was kann er damit anfangen? nichts, rein gar nichts; kann er jetzt etwa prendre, faire richtig conjugieren? welches sind jene 'meisten' formen? wahrlich, schöne 'gesetze' das, mit ihrem 'viel, meist, wenig, fast allen' usw. die sämtlichen regelmäszigen wie unregelmäszigen verba lernt ein knabe schneller als auch nur den vierten teil dieser lautgesetze. oder sollen dieselben nach absicht ihrer verfasser etwa nicht gelernt werden? wo bliebe dann ihre eigenschaft als 'grundlage'? sollen sie vielleicht blosz eine art lautgesetzliches wörterbuch sein, in welchem der schüler, vor die aufgabe gestellt, diese oder jene form aus stamm und endung zu 'construieren', nachzuschlagen hätte, alles zu dem höhern zweck, seine kenntnis der formen wissenschaftlich zu vertiefen, nichts unverstandenes zu lernen? gegen einen derartigen unterricht in der formenlehre, der die ohnehin schon knapp zugemessene zeit auf kosten viel wissenswertherer und das denken ebenso in anspruch nehmender dinge in unverantwortlicher weise vergeudet, müssen wir uns auf das nachdrücklichste aussprechen. in der schule schon aus der formenlehre so zu sagen ein beweismaterial für die gesetzmäzigkeit der sprachbildung zu machen, gewissermaszen sprachliche constructionsaufgaben zu stellen (gegeben ein lautgesetz, gegeben ein stamm, zu construieren die und die form!), den unterschied von regelmäszig und unregelmäszig geradezu zu eliminieren oder auf ein minimum zu reducieren, ist ein seltsames verfahren, das gegen die allerersten grundsätze der sprachunterrichtslehre verstöszt. der pädagogik unseres jahrhunderts war es vorbehalten, die philosophische erkenntnis, dasz 'die natur, also auch die sprache als naturproduct, nichts unregelmäszizes hat' (Siegl s. 4) schon knaben, die sprache lernen, nicht sprachwissenschaft treiben wollen, mitzuteilen und zu beweisen, schulbücher zu schreiben, die sich rühmen, dasz 'im ganzen schriftchen das wort «regelmäszig» oder «unregelmäszig» nicht ein einziges mal vorkommt' (Siegl ebd.). glücklicherweise bilden die schüler selbst das beste correctiv gegen alle derartigen versuche. ich möchte den knaben sehen, der nach dem prés. du subj. von prendre gefragt,

denselben auf grundlage des oben citierten lautgesetzes zu construieren anfängt und nicht vielmehr, wenn er die form einmal nicht weisz, darauflosrät oder stillschweigt. — Die dankesworte, die nach der vorrede dem hrn. Basedow 'von freunden und collegen für seine arbeit ausgesprochen sind', beziehen sich hoffentlich nicht auf seine lautgesetze.

2.

Wir gehen zu dem zweiten punkt über, der uns gelegenheit gibt, unsere im eingang dieser erörterungen ausgesprochenen bedenken gegen die neuere grammatische richtung eingehender zu begründen. derselbe betrifft die der historischen grammatik entlehnte classification der französischen verba in starke und schwache mit ihren unterabteilungen, wie sie nach dem vorgange einer anzahl anderer grammatiken auch von Siegl durchgeführt ist. ich kann mich mit dieser sprachwissenschaftlichen neuerung in den lehrbüchern, trotz der immer allgemeiner werdenden anerkennung, die dieselbe zu finden scheint, ebenso wenig befreunden als mit den lautgesetzen. dies bedarf einer nähern ausführung.

Wir wollen kein gewicht darauf legen, dasz die vielen versuche, die in dieser richtung bisher angestellt sind, bei aller principiellen übereinstimmung doch zu keiner irgendwie befriedigenden übereinstimmung in den einzelheiten der ausführung gekommen sind. bald werden die starken verba in zwei, bald mit noch engerer anlehnung an das lateinische in drei classen geteilt; die einen (z. b. v. Sallwürk pädagog. archiv XXII s. 10 ff.) rechnen craindre zu den starken, die anderen, zu denen auch Siegl gehört, zu den schwachen verben; dasselbe ist der fall bei écrire, détruire; bei Siegl findet sich vivre unter den starken, suivre unter den anomala der schwachen, bei v. Sallwürk beide unter den anomala der starken, dort naître unter den starken, hier unter den anomala der schwachen; ebenso wenig können coudre, mourir zur ruhe gelangen; bald stimmt v. Sallwürk mit Mätzner überein, bald Siegl, bald weichen sie alle drei von einander ab: kurz es zeigen sich überall verschiedenheiten, je nachdem der historische einteilungsgrund mit gröszerer oder geringerer consequenz festgehalten ist. wir wollen aber, wie gesagt, kein gewicht auf diese unsicherheit und diesen mangel an übereinstimmung legen und daraus nur die grosze schwierigkeit des ganzen unternehmens folgern. wir wollen uns dasselbe vielmehr glücklich zu stande gebracht denken, eine übereinstimmung über die streitigen punkte als erreicht voraussetzen, so würde doch der hauptübelstand einer solchen historischen einteilung der sein, dasz der grund derselben — für die einteilung in starke und schwache verben ist es das stamm- bzw. endungsbetonte praeteritum, für die untereinteilung in classen ist es der charaktervocal des praeteritums — in dem heutigen sprachgefühl keine stütze findet, von der heutigen sprache nicht verstanden wird, nicht auf

sie passt: die charakteristischen unterschiede, die für die lateinische schulgrammatik die historische einteilung noch einigermaszen rechtfertigen, sind im lauf der sprachentwickelung im französischen sowohl der zahl als dem grade nach derartig geschwächt und uncharakteristisch geworden, dasz man auf sie eine classification nicht mehr basieren kann.

Der zahl nach, als, um nur einiges zu erwähnen, im latein auszer im perfect und conj. perf. (den beiden einzigen und noch nicht einmal durchweg charakteristischen französischen formen) auch noch der indicativ plusqpf. und das fut. exact. diesen charakteristischen unterschied zeigen, als ferner auch das partic. perf. pass. mit verschwindenden ausnahmen sich in das system fügt, während die französischen starken verba participia teilweise mit schwacher bildung zeigen (tenu, venu, couru usw.) und umgekehrt einige schwache verben im particip stark flectieren (écrit, craint). dem grade nach, als in der muttersprache die unterschiedlichen merkmale viel deutlicher sich absonderten: avi, evi, ivi einerseits, i, si, ui und reduplication anderseits, während im neufranzösischen die i-classe der starken verba in ihrem praeteritum zu sehr an die schwache conjugation auf -ir, die u-classe in ihrem participium zu sehr an die schwache conjugation auf -re erinnert und nicht hinlänglich geschieden scheint. denn auf die auffassung oder nichtauffassung aller dieser historischen unterscheidungsmomente von seiten der heutigen sprache kommt sehr viel an, ja kommt fast alles an. das heutige sprachbewustsein aber fühlt weiter nichts, als dasz alle die verba von denen hier die rede ist, von einem andern typus, einem typus, der in der sprache häufig und gewöhnlich auftritt und daher als der regelmäszige erscheint, abweichen, also unregelmäszig sind; dasz sie starke verba sind, d. h. dasz der grund ihrer unregelmäszigkeit in der abweichenden betonung des praeteritums liegt, fühlt der nicht sprachwissenschaftlich gebildete nicht und kann er nicht fühlen, da es nicht der einzige, überall durchschlagende grund ist. dieser éine fall der gleichartigkeit, der die starken verba als etwas gemeinsames zusammenhalten und erscheinen lassen soll, tritt vor den vielen andern fällen ihrer ungleichartigkeit so sehr zurück, dasz er sich nicht genügend geltend machen und zum bewustsein kommen kann. das dem sprachgefühl nach zusammengehörige wird durch die einteilung nach dem historischen princip zu oft auseinandergerissen: verba wie devoir und mourir, die fast in allen formen ungleichartig erscheinen, als gleichartig anzusehen, craindre, détruire, rompre, écrire einerseits, aller, vêtir, ouvrir anderseits unter eine abteilung zu bringen, valoir, falloir, vouloir unter den starken (also mit stammbetontem praeterit.) aufzuführen, das zu verstehen ist dem nichtsprachforscher unmöglich. man scheint das auch bereits gefühlt und die notwendigkeit erkannt zu haben, dem heutigen sprachgefühl einige concessionen zu machen; wenig-

stens betrachte ich es als eine solche, wenn man so inconsequent ist, verba mit schwachem praeteritum wie écrire, détruire, craindre nicht mehr als schwache, sondern als starke zu bezeichnen: das sprachgefühl würde sie eben auch nimmer als regelmäszige verba ansehen.

Was die zweiteilung der starken verba in eine i- und in eine u-classe betrifft, so sind die dagegen sprechenden gründe zum grösten teil schon mit im vorigen enthalten. weniges musz ich hier hinzufügen. v. Sallwürk nennt die einteilung der französischen verben nach dem infinitiv eine höchst unglückliche. ohne dieselbe in denjenigen formen, in welchen sie bisher ausgeführt worden ist, irgendwie verteidigen oder empfehlen zu wollen, kann ich doch nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dasz die übelstände, welche jene einteilung mit sich bringt und die ich gewis nicht unterschätze, durch die einteilung in eine i- und eine u-classe nicht vermieden werden, wovon sich jeder durch genauere betrachtung leicht überzeugen kann. immerhin ist der infinitiv für jeden sprachenlernenden, also auch vom unterrichtlichen standpunkt aus, eine wichtige verbalform, viel wichtiger als das praeteritum, weil es diejenige form ist, die den begriff des zeitwortes am allgemeinsten bezeichnet, wie das ja auch schon durch das lexikalische anführen der verba in der form des infinitivs seinen ausdruck findet. dieser umstand wird von jenen, welche den infinitiv bei der classificationsfrage ganz unberücksichtigt lassen wollen, zu sehr unterschätzt. für die schwachen oder, wie wir sagen, regelmäszigen verba bietet überdies der infinitiv den einzig brauchbaren einteilungsgrund und v. Sallwürk selbst hat ihn hier nicht aufgegeben.

Wir glauben im vorstehenden nachgewiesen zu haben, dasz die von einem früheren sprachzustand hergenommene und auf den heutigen übertragene classification der französischen verba mit dem sprachgefühl der gegenwart in widerspruch steht und nicht verstanden werden kann ohne sprachgeschichtliche kenntnisse. das fehlen einer genügenden anzahl charakteristischer unterschiede, an dem dieselbe leidet, ist aber zugleich der hauptmangel einer jeden classification, die pädagogische ziele verfolgt, ganz besonders aber einer solchen, die als ziel die erlernung der heutigen französischen sprache im auge hat, also in der schulgrammatik. für diese ist diejenige classification die beste, der es am besten gelingt, die zu erlernenden verben nach den augenblicklich in ihnen liegenden momenten der gleichheit und ungleichheit zu ordnen, d. h. die das sprachgefühl am treuesten zum ausdruck bringt. unter der groszen zahl vorhandener darstellungen des französischen verbums ist mir keine bekannt, die dieses princip mit voller schärfe durchgeführt hätte. in allen macht sich, hier mehr dort weniger, bewuste oder unbewuste rücksichtnahme auf die sprachgeschichte bemerkbar. der einflusz der lateinischen grammatik mit ihren vier conjugationen und die macht der tradition sind es, welche bisher noch immer verhindert

haben, dasz das sprachgefühl zum vollen ausdruck gekommen ist. wie dieser umstand einerseits die unzufriedenheit mit der alten einteilung der französischen verba in vier conjugationen vollkommen rechtfertigt, so scheint er aber auch anderseits ganz besonders dazu beigetragen zu haben, dasz die unzufriedenen sich dem consequenter durchgeführten historischen princip als dem erlösenden retter in die arme warfen und dasselbe acceptierten. das aber mit unrecht. man hätte den entgegengesetzten weg einschlagen und sich rein auf dem boden der heutigen sprache stellen sollen. von französischen schulgrammatikern hätte man dies am ersten erwarten dürfen; allein erst in Deutschland wurde der anfang damit gemacht, indem man die conjugation auf -oir als besondere conjugation fallen liesz und die derselben angehörigen verba unter die unregelmäszigen verwies. dasz man aber hier stehen blieb und nicht auch die verba auf -re als besondere conjugation ausmerzte, war falsch. denn der rein zufällige und äuszerliche umstand, dasz dieser eine geringe anzahl verben mehr angehören als jener, konnte doch ein solches verfahren nicht rechtfertigen. diese unterlassungssünde beweist am besten, wie wenig man den eigentlichen grund der ausscheidung der verba auf -oir erfaszt hatte. dieser ist aber nicht zu suchen in ihrer geringen zahl, sondern lediglich in dem umstande, dasz diese conjugation eine tote ist, dasz sie nicht mehr in der sprachbildung sich wirksam zeigt, nicht mehr lebt. dieser grund gilt aber auch für die verba auf -re. es sind daher nur zwei conjugationen aufzustellen: 1) auf -er, 2) auf -ir und zwar die erweiterte. denn nur diese beiden sind lebendig in der sprache, nur sie werden bei neubildungen verwertet. diese sind von den übrigen abzusondern und als regelmäszige sämtlichen anderen als unregelmäszigen gegenüberzustellen. was nun die weitere einteilung dieser letzteren anbetrifft — denn auf eine solche wird man vollständig nicht verzichten können — so wird dieselbe nach dem princip vorzunehmen sein, dasz immer diejenigen verben zu einer gruppe vereinigt werden, die eine so grosze anzahl gemeinsamer charakteristischer anzeichen aufweisen, dasz sie dem lernenden auch wirklich sofort als zusammengehörig erkennbar sind. wie weit sie dies letztere thun, das zu entscheiden, wird oft eine sache pädagogischer erwägungen und erfahrungen sein. die reihenfolge solcher gruppen im lehrbuch mag sich nach der grösze derselben bestimmen. das bild, welches eine solche classification bieten würde, wäre in groszen zügen — ein näheres eingehen müssen wir uns an diesem orte versagen — etwa folgendes: I regelmäszige verben: 1) -er, 2) -ir; II unregelmäszige verben: 1) gruppe vendre, 2) gruppe partir, 3) gruppe ouvrir, 4) gruppe devoir, 5) die übrigen mehr alleinstehenden verba in alphabetischer reihenfolge.* diese classification ist so be-

* erst nachdem ich die obigen ausführungen bereits niedergeschrieben hatte, kam mir die 'französische grammatik' von Lücking zu gesicht. es hat mich gefreut zu sehen, dasz ich wenigstens in dem haupt-

schaffen, dasz sie dem schüler ohne sprachgeschichtliche wie lautgesetzliche erläuterungen verständlich wird. gegen den vorwurf, dasz dieselbe eine äuszerliche sei, sind wir durch die thatsache geschützt, dasz sie sich aus dem stoff ergibt, also eine naturgemäsze ist. weit entfernt also, in ihrer verhältnismäszig geringen zahl von einteilungsgründen und der daraus sich ergebenden verhältnismäszig geringen zahl von abteilungen und unterabteilungen einen pädagogischen nachteil zu sehen, erblicken wir vielmehr in ihr auch hier nur einen vorteil: denn gerade aus diesem grunde ist sie übersichtlich und kann vom schüler verstanden und, was das wichtigste ist, gelernt und behalten werden, was man doch von den in unsern schulbüchern sonst üblichen einteilungen im ernst nicht wird behaupten wollen. oder glaubt man etwa, dasz diese mit ihren zahllosen unterabteilungen (ich erinnere z. b. an die grammatik von Steinbart) dem schüler zum bewustsein kommen oder ihm das lernen und behalten erleichtern? meint man wirklich, dasz die unregelmäszigen verba auf -ir, wie sie in einem andern schulbuch geordnet sind, dem schüler in vier classen zerfallen und zwar 1) verstärkung des stammvocals im präsens (venir usw.); 2) mit dem particip in -ert; 3) im präs. und fut. nach der 1 conjug. (cueillir); 4) 'mit verschiedenen abweichungen'? oder die unregelmäszigen verba auf -re in fünf classen 1) präsensstamm auf s; 2) präsensstamm auf ss; 3) stamm auf gn; 4) stamm auf v; 5) verba mit verschiedenen abweichungen? soll ein derartiges einteilen und wiedereinteilen mehr sein als eine gewisse beruhigung für den verfasser, sich die arbeit nicht so gar leicht gemacht zu haben, soll es auch für den schüler da sein, d. h. von ihm begriffen, verstanden und gelernt werden, so musz ich sagen, dasz die von ihm darauf zu verwendende mühe in keinem verhältnis zum preis steht. man gebe doch dies übertriebene einschachtelungssystem auf, das nur verwirrend und arbeitserschwerend wirkt. mag ein solches durch fortwährendes einpauken dem knaben eine zeit lang geläufig geworden sein, darüber täusche man sich nicht, dasz, nachdem der unmittelbare einflusz des grammatischen unterrichts aufgehört hat, in seinem kopf sich die französischen verba nicht nach solchen künstlichen einteilungen gruppieren, sondern vielmehr nach der vorhin angegebenen natürlichen.

punkte mit ihm übereinstimme: der absonderung der beiden conjugationen in -er und -ir von den übrigen. wenn der verfasser jene die herschenden, diese die archaischen conjugationen nennt, nach dem vorgange Chabaneaus, so ist das bei dem historischen standpunkte desselben begreiflich; in einer schulgrammatik finde ich dazu weder berechtigung noch veranlassung. auch die weitere einteilung der archaischen conjugationen mit ihren zahlreichen unterabteilungen bei Lücking, so richtig dieselben an und für sich sind und so hübsch sie durchgeführt werden, erscheint mir für den schüler als zu wenig übersichtlich und verständlich. dasz in einem methodischen lehrbuch von der alphabetischen anordnung natürlich abgewichen werden musz, ist selbstverständlich.

vor allem bewegen sich die strenger unregelmäszigen verba, die wir oben als alphabetisch aufzuführen bezeichneten, trotz aller voraufgegangenen sauren classificationsarbeit doch als lauter einzelne, widerspenstige, d. h. unregelmäszige geschöpfe in seinem geist, eben weil er nicht im stande ist, die unbedeutenden, wenigen charakteristischen kennzeichen der gleichartigkeit der einzelnen gruppen im kopf zu behalten.

III.

Was ich auszer dieser, durch ein nach meiner ansicht falsches princip hervorgerufenen behandlungs- und darstellungsweise des verbums an den beiden büchern auszusetzen habe, bezieht sich auf etwas, das mir, wie ich hoffe, von allen seiten, auch von derjenigen, die im übrigen den standpunkt der verfasser teilt, als ein für ein schulbuch schwer ins gewicht fallender übelstand wird zugestanden werden: ich meine, die vollkommen unschulmäszige, weil den geistigen horizont und die begriffssphäre des schülers weit übersteigende ausdrucksweise und darstellungsform. schon der umstand, dasz die meisten der neueren richtung angehörigen grammatiken und lehrbücher anerkanntermaszen an diesem fehler leiden, beweist, dasz wir es hier nicht mit einem rein äuszerlichen und nur zufällig gerade in den beiden besprochenen schriften zum ausdruck kommenden accedens zu thun haben, sondern dasz derselbe mit einer gewissen notwendigkeit aus dem einmal angenommenen princip der wissenschaftlichen behandlung folgt.

Da haben wir erstens die sucht, alles mögliche zu erklären, zu entwickeln und zu beschreiben, oder, um mit der preuszischen circularverfügung vom 31 märz 1882 zu reden, 'womöglich jedes wort zu einem anlasse des nachdenkens für den schüler zu machen'. die bücher rufen den eindruck hervor, als seien sie hauptsächlich für den lehrer geschrieben, und dem letztern wird insofern noch ein gutes stück arbeit zugewiesen, als es seine aufgabe sein wird, aus dem chaos von regeln, gesetzen, definitionen, reflexionen das für den schüler brauchbare, den eigentlichen lernstoff, herauszusuchen. dann die sprachwissenschaftliche, in einem schulbuch geradezu zum jargon werdende ausdrucksweise, wie sie namentlich bei Siegl zu tage tritt: bindevocal, perfectstammvocal, kennlaut, umlaut, ablaut, lautverstärkung, euphonische buchstaben, ersatzdehnung, stammhaft, orthoepisch, phonetisch, stammverstärkung, stammcharakter, schwachtönig sind einige beispiele; sogar dasz das verbum être sechs stämme hat und dasz dieselben ess; sui; so; soi; fu; et; heiszen, und wie aus ihnen auf grund dieses oder jenes lautgesetzes sich diese oder jene verbalform entwickelt, wird den schülern von Basedow nicht vorenthalten. endlich die unschulmäszige darstellungsform, wie sie sich, abgesehen von den bei beiden verfassern gleichmäszig bewundernswerten 'lautgesetzen', bei Siegl noch in der formulierung von definitionen und beschreibungen, bei Basedow aber besonders in

Digitized by Google

dem ganz verfehlten einteilungsgrunde (nach formen, nicht nach verben) zeigt. Sieglsche musterdefinitionen sind z. b. folgende: 'verbalstamm nennen wir diejenige grundform eines verbs, aus deren verbindung mit den endungen der person, des numerus, tempus und modus oder des infinitivs und der participien unter berücksichtigung der lautgesetze sich alle formen dieses verbs erklären lassen'. dies nennt Siegl eine 'einfache regel für die praktische auffindung des stammes'. noch besser ist die erklärung des unterschiedes zwischen starken und schwachen verben: 'verben, in deren stammbetonten oder starken formen der durch die betonung bedingte wechsel im laute des letzten stammvocals höchstens nur der umlaut sein kann, heiszen schwache verben. verben, in deren stammbetonten oder starken formen dieser wechsel auszer dem auch bei ihnen vorkommenden umlaute öfter der ablaut ist, heiszen starke verben.' — Was den vorhin erwähnten einteilungsgrund betrifft, auf dem Basedow sein verbalgebäude aufgeführt hat, so ist derselbe vermutlich Lücking 'die französischen verbalformen für den zweck des unterrichts beschrieben' entnommen. wir finden da nemlich nur formen, nirgends ein verbum: die überschriften der einzelnen paragraphen veranschaulichen dies am besten: I die activen verbalformen. A die einfachen formen des activs. 1) erste classe der einfachen formen. *a* veränderungen des stammes. *b* veränderungen an den endungen. *c* einschiebung von buchstaben zwischen stamm und endung. 2) zweite classe der einfachen formen. *a* flexionsbetonte formen. *b* stammbetonte formen. 3) dritte classe der einfachen formen. *a* das flexionsbetonte part. passé. *b* das stammbetonte part. passé. B die zusammengesetzten formen des activs. unvollständige verben. C die umschriebenen formen des activs. die passiven verbalformen. anhang. unter dieses schema werden mit hilfe der 35 lautgesetze, die sich in anmutiger abwechselung durch die einzelnen abschnitte hindurchziehen, sämtliche formen, die sich von sämtlichen französischen verben bilden lassen, untergebracht. dasz dabei von fast keinem zeitwort mit ausnahme der '12 unvollständigen verben im engern sinn' die formen an einer stelle stehen, sondern in dem einen paragraphen der stamm, in dem andern das présent, in dem dritten das part. passé, in einem vierten noch weiter entfernten das futur u. s. f. sich findet, kurz dasz das stofflich zusammengehörige so weit als möglich auseinandergerissen und durch die 78 paragraphen hindurch zerstreut ist, das ist natürlich eine folge der grundanlage des ganzen gebäudes, scheint dem verfasser aber kein hindernis für den schulgebrauch gewesen zu sein. Lücking ist inzwischen anderer ansicht geworden, wie die darstellung des verbums in seiner schulgrammatik beweist. er hält den 'versuch, die neufranzösischen verben zu classificieren' doch nicht mehr für eine 'Sisyphusarbeit', als welche er sie früher ansah, und geht jetzt ebenfalls, wie seine damaligen gegner, 'stillschweigend von der voraussetzung aus, dasz es nötig sei, die verben d. h. die gruppen aller

stammverwandten verbalformen einzuteilen'. wir wünschten, Basedow wäre ihm hierin gefolgt.

Ich bin zu ende. ein näheres eingehen auf den inhalt der beiden bücher wäre unnötige zeit- und raumverschwendung. durch das gesagte hoffe ich zweierlei erreicht zu haben: erstens den nachweis erbracht, dasz die beiden besprochenen 'schulmäszigen' darstellungen des französischen verbums n i c h t schulmäszig, sondern für die schule vollständig unbrauchbar sind; zweitens, und das ist mir die hauptsache, auch für meinen teil zum wiederholten nachdenken über die mit immer gröszerer zuversichtlichkeit vorgetragene behauptung von der für unsere höheren schulen allein anzustrebenden 'wissenschaftlichen' (d. h. sprachwissenschaftlichen) darstellungs- und behandlungsweise der formenlehre angeregt zu haben. und damit bin ich vorläufig zufrieden.

N a c h t r a g. im obigen artikel haben mehrere inzwischen erschienene hierhergehörige publicationen nicht berücksichtigt werden können. bei einem teile derselben, wie z. b. Försters bemerkungen in der zeitschrift für neufr. sprache IV 2, oder Kühns programmarbeit 'zur methodik des französischen unterrichts', bedauere ich dies um so mehr, als ich in wesentlichen punkten mit ihren verfassern übereinstimme, über andere gelegenheit gehabt hätte, mich mit ihnen auseinanderzusetzen. bei einem andern teil jedoch (ich denke hier besonders an die neueste arbeit auf diesem gebiet, an prof. Breymanns lehre vom franz. verb) hätte ich keine veranlassung gehabt, meine obigen ausführungen irgendwie zu modificieren. der standpunkt des verf. dieser letzten schrift deckt sich so sehr mit dem oben von mir bekämpften, dasz meine ausführungen auch auf sie volle anwendung finden. sie ruht natürlich auf 'historischer grundlage', will den unterricht in der formenlehre 'wissenschaftlich vertiefen' und aus demselben 'eine wahre palaestra für den verstand machen', was denn dem verf. durch ausgibige verwertung der sprachwissenschaft auch wohl gelungen ist. derartige versuche, den unterrichtsstoff zu vermehren und zu erschweren haben im zeitalter der überbürdung keine existenzberechtigung: man wird es sich, hoffe ich, zur bildung und erziehung der deutschen jugend an d e m unterrichtsstoff genug sein lassen, der, ohne erst dazu 'gemacht' werden zu müssen, schon an und für sich selbst eine palaestra für den verstand i s t.

LUDWIGSLUST. K. FOTH.

## 70.

Karl Wiesner, oberlehrer an der kgl. fürstenschule zu Pless. Französisches vocabularium im anschlusz an das lateinische für die oberen und mittleren classen. Berlin, Leonh. Simion. IV u. 70 s. 16.

Verfasser hat nicht unrecht, wenn er die herausgabe seines vocabulars dadurch motiviert, dasz bei der fülle von französischen vocabularien es selbst unter den guten keine solchen gibt, welche sich für lateinschulen verwenden lassen. referent teilt mit dem verfasser das urteil über die Plötzschen vocabularien und kann sich, durch vieljährigen unterricht in den mittelclassen zu einem selbständigen urteil in dieser angelegenheit berechtigt, durchaus nicht entschlieszen, in die abfällige kritik der neusten zeit contra Plötz ohne weiteres einzustimmen: aber der Plötzsche vocabelschatz ist, wenn vielleicht auch für die töchterschule, sicherlich nicht für gymnasium und realschule mit erfolg verwendbar. vocabeln sollen gelernt werden, um in schriftlichen arbeiten und in der lectüre praktische verwertung zu finden; darum darf, wie verfasser ganz richtig empfunden hat, ein vocabularium auch nur eine beschränkte anzahl von wörtern enthalten; nur die bekannteren wörter sind auswendig zu lernen und der so gewonnene schatz dann durch die lectüre zu bereichern. verfasser liefert uns eine in mäszigem umfang ausgedehnte sammlung, welche angesichts des heutigen feldgeschreis nach concentration von dem lobenswerten gesichtspunkt ausgeht, dasz die französische sprache eine tochter der lateinischen ist, naturgemäsz also sich das studium des französischen an das des lateinischen anknüpft. so hat verfasser nun, wo es möglich und von nutzen war, bei den einzelnen wörtern auf die lateinische abstammung hingewiesen; und dies ist auch der grund, warum wir hier in dieser philologischen zeitschrift classischen gepräges ein büchlein wie das vorliegende erwähnen. zu loben ist es nun jedenfalls, wenn verfasser nur auf die bekannteren lateinischen wörter hingedeutet hat; der hinweis auf spätlateinische wurzelwörter hätte bei weitem mehr schaden als nutzen hervorrufen müssen.

Wie wäre es nun aber, wenn verfasser sich bei einer unseres erachtens sicher nicht ausbleibenden neuauflage entschlösse, bei denjenigen lateinischen wörtern, wo die sprachforschung im groszen und ganzen die untersuchung für vorläufig abgeschlossen halten darf, auch den weitergehenden griechischen ursprung beizufügen? das wäre, da das büchlein gerade für gymnasien vorzugsweise geschaffen erscheint, ein weiterer schritt zur concentration und würde das interesse des griechisch treibenden schülers auch für das französische noch mehr heranziehen. also s. 1 abyssus ἄβυσσος, 3 ancora ἄγκυρα, angelus ἄγγελος, antrum ἄντρον, apostolus ἀπόστολος, aranea ἀράχνη, 4 asylum ἄσυλον, astrum ἄστρον, 5 struthio στρουθίων, βαλαναῖον, φάλαινα, βάπτισμα, 6 βούτυρον, βλασφημεῖν,

7 βύρςα (mittellat. bursa), βραχίων, 9 χάρτης, κέντρον, 10 κέραςος, καθέδρα, καμάρα, κάμηλος, 11 χορός, Χριςτός, 14 χορδή, 15 Κύπριον, κύκνος, 18 δράκων, 19 ςχολή, oeconomia οἰκονομία, ςκόπελος, 20 ἐλέφας, αἴνιγμα, e und norma, γνωρίμη, ςπογγιά, 21 ςτόμαχος, 22 ἐπίςκοπος, 24 fenestra von demselben stamme wie φαίνω = lichthindurchlasser, 27 γίγας, 28 κυβερνᾶν, 29 ἥρως, ὥρα, ἱςτορία, 30 idolum εἴδωλον, idea ἰδέα, 32 laterna aus dem acc. λαμπτῆρα von λαμπτήρ, 33 lilium λείριον, 34 μηχανή (dorisch μαχανά), 35 μάρμαρος, 37 moine aus monachus, μοναχός, 38 monarchus μόναρχος, mulus μύχλος, 44 πέρδιξ, 45 πειρατής, πλατεῖα, 46 ποιητής (dialektisch ποητής), 47 πέπερι, 48 πλεύμων, 49 πρεςβύτερος, προῦμνον, 50 ποινή, 61 τύῤῥις (aus τύρςις), θηςαυρός, θρίαμβος, 62 thronus θρόνος, 67 zelus ζῆλος.

Aber auch sonst hat referent noch einiges auf dem herzen. so soll das schriftchen, wie ja auch recht und billig, in neuer orthographie gedruckt sein; aber abgesehen davon, dasz auf dem titel schon vier fehler gegen dieselbe auftreten, enthält die vorrede deren vierzehn, das vocabular selbst aber ungefähr funfzig, wobei freilich die Ä, Ö, Ü das stärkste contingent stellen. sonst sind zu verbessern und zu ergänzen: s. 7 bra*c*chium, s. 11 chat (catus), *c*aelum, s. 15 cy*c*nus, 25 forêt = forst, 34 coucher coll*o*care, 35 maréchal, marschall — althochd. marah-scalch, pferdeknecht, also ein rückgeflossenes lehnwort, 38 moutarde, most, aus mustum, 40 oboedire, 44 re*b*huhn, 50 p*ae*nitere.

S. 68—70 bieten dann noch personennamen, monate, tage, länder, städte und flüsse.

Wer kein ausgesprochener gegner von derartigen kleinen hilfsmitteln des unterrichts ist, wird sich mit dem kleinen büchlein wohl befreunden können; vielleicht entschlieszt sich die verlagshandlung, vorkommenden falls mit gröszerem format eine den augen weniger gefährliche, also bedeutend gröszere druckart zu nehmen, damit alsdann die äuszere gestalt ebenso lobenswert erscheint, wie referent heute den inhalt warm den fachgenossen empfehlen kann.

Holzminden. G. A. Saalfeld.

## 71.

J. Becker, der deutsche aufsatz in secunda. programm des progymnasiums zu Schlawe. Schlawe 1882.

Die abhandlung enthält gedanken, welche es verdienen, der dunkelheit, welcher programmabhandlungen für gewöhnlich anheimzufallen pflegen, entrissen und einem weitern kreise zugänglich gemacht zu werden.

Der verfasser will nicht das gesamte gebiet des deutschen aufsatzes in secunda bearbeiten, er wählt drei punkte aus, die er eingehend erörtert.

Erstens handelt er über das verhältnis der recipierenden lectüre zum producierenden (genauer: reproducierenden) aufsatz im deutschen unterricht der secunda. er hält es für dringend geboten, dasz beide in die innigste verbindung treten. die vorbereitung von aufsätzen aus gebieten, welche dem unterricht fern liegen, erfordert naturgemäsz mehr zeit als von thematen, die sich unmittelbar an die classenlectüre anschlieszen. nähmen wir also solche aufsätze, so würden vorbereitung und rückgabe zusammen die für die lectüre notwendige zeit allzusehr beeinträchtigen. daraus ergibt sich theoretisch als ziel, dasz alle aufsätze ihren stoff der deutschen lectüre entnehmen. Becker bekennt allerdings, dasz er sich in der praxis genötigt gesehen habe, auch zu themen aus der griechischen lectüre und der geschichte seine zuflucht zu nehmen. diese themata erscheinen dem verfasser nicht als berechtigte griffe, sondern als unberechtigte übergriffe. sogenannte allgemeine themata aber verwirft er stillschweigend gänzlich. er folgt darin dem zuge der zeit, welche mehr und mehr dazu neigt, solche themata, die sich früher gerade besonderer beliebtheit erfreuten, vollständig zu beseitigen; auch Klaucke in der einleitung zu seinen 'deutschen aufsätzen und dispositionen, deren stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist' (Berlin, Weber, 1881) wendet sich gegen dieselben. allerdings ist es richtig — und darüber herscht auch nur eine stimme — dasz sie nicht in der früheren massenhaftigkeit gegeben werden dürfen; in beschränktem umfange dagegen und neben den aus der lectüre genommenen thematen scheinen sie mir nicht nur zulässig, sondern unentbehrlich zu sein, finden ja auch immer noch gewichtige verteidiger, wie Laas. der gymnasiast musz, wenn er aus der schule ins leben tritt, nicht blosz eine gewisse summe von kenntnissen und eine zu weiterer arbeit wohl geschickte geisteskraft besitzen, sondern auch einen vorrat von einigermaszen wenigstens geklärten und bewust gewordenen gedanken über die wichtigsten gebiete nicht des politisch-staatlichen, wohl aber des allgemeinen culturlebens, wie es sich in uns und auszer uns gestaltet. soll man es nun lediglich der lectüre und dem leben auszer der schule überlassen, welche gedanken ihm etwa darüber erwachsen, wie sie sich verbinden und klären? freilich wird man ihn nicht über die unendliche fülle der das leben des einzelnen wie der nationen bestimmenden factoren durch aufsätze aufklären können, aber wenn der schüler durch eignes vom lehrer unterstütztes nachdenken es erst einmal über einzelne solche punkte zu einer bewusten und ihm selbst genügenden anschauung gebracht hat, wird sich von selbst bei ihm lust und antrieb einstellen, auch bei anderen punkten nicht an der oberfläche stehen zu bleiben, sondern mehr in die tiefe zu gehen. nicht jedermann hat von hause aus eine nachdenkliche natur, die neigung und fähigkeit zum nachdenken musz erst geweckt werden. wer aber über vieles gründlich nachgedacht hat, der ist gereift und gebildet. einen anstosz dazu zu geben, ist nun der deutsche aufsatz im höch-

sten grade geeignet, und zwar musz meines erachtens schon in secunda der anfang mit dieser anleitung zum nachdenken, mit dieser aufklärung über die verhältnisse, in denen man lebt, gemacht werden. ein jeder aufsatz über ein derartiges thema wird für den schüler einer entdeckungsreise in ein noch wenig bekanntes land gleichen und seinen gesichtskreis erheblich erweitern. was für themata ich mir denke, will ich an zwei beispielen zeigen. wie viel zerstörung die lesewut in jugendlichen gemütern anrichtet, weisz jeder erzieher. von der grösten wichtigkeit für den schüler ist es also, ein klares bewustsein von dem gewaltigen einflusz der lectüre auf seinen geist zu haben, und einzusehen, wie sehr er sich durch eine richtig gewählte und mit masz betriebene fördert, durch dss gegenteil schadet. offenbar wird ihm aber ein tieferer eindruck von der wichtigkeit der sache und eine klarere erkenntnis ihres wesens werden, wenn er gezwungen ist, das ganze thema einmal durchzudenken und schriftlich darzustellen, als wenn er blosz gelegentliche bemerkungen des lehrers gegen romanverschlingen und Indianergeschichten mit anhört. warum soll der lehrer nicht also gelegentlich ein thema stellen, wie etwa 'die lesewut und ihre folgen' oder 'die bücher meine freunde und die bücher meine feinde', besonders wenn er zu bemerken glaubt, dasz besagte krankheit unter seinen schülern grassiert. dies ist ein thema aus dem leben des einzelnen. nun eins von völkergeschichtlicher bedeutung. von auswanderung und auswanderern hört der schüler gar viel. zugleich lernt der secundaner im geschichtsunterricht die umfassende colonisation der Griechen und Römer kennen. hier berührt sich die alte und die moderne zeit, der unterricht und das leben, die geschicke des einzelnen und des volkes. ich meine, es kann dem schüler nur nützen, wenn er die unbestimmten und halb unbewusten anschauungen und gedanken, die bei ihm über dieses wichtige gebiet der menschlichen culturentwicklung vorhanden sein mögen, mit hilfe des lehrers einmal sammelt, vertieft und durch schriftliche darstellung abklärt. — Gegen den ausschlieszlichen gebrauch von litteraturthemen ist ferner der einwand zu erheben, dasz dieselben trotz ihrer allerdings ungeheuren manigfaltigkeit doch zu einer gewissen einseitigkait führen müssen. ihnen allen nemlich wird das gemeinsam sein, dasz sie ohne vorausgegangene sammlung und vergleichung einer gewissen anzahl von stellen — mag diese sammlung nun schriftlich oder blosz im gedächtnis vollzogen werden — nicht bearbeitet werden können; bei schilderungen und charakteristiken im anschlusz an die lectüre liegt diese notwendigkeit auf der hand, aber auch die intention des dichters, der gang der handlung usw. kann nur dargestellt werden, wenn gewisse partien des werkes ausgehoben und mit einander verglichen sind. an diesen arbeiten also lernt der schüler excerpieren und combinieren; sie bilden somit gleichsam eine vorstufe zu späteren historisch-philologischen arbeiten. bei den allgemeinen thematen dagegen fehlt ihm das äuszere object; hier hat er lediglich etwas,

was in der tiefe seines geistes schattenhaft und undeutlich vorhanden war, an das helle licht des bewustseins zu fördern, wobei natürlich der lehrer — namentlich im anfang — mit hilfe der Sokratischen methode das beste thun musz. solche arbeiten üben also neben der combinierenden vornehmlich — es sei mir der ausdruck gestattet — die speculierende seite des menschlichen geistes; sie bilden die erste primitive vorschule für spätere philosophische arbeiten — eine vorschule, die der gymnasiast nicht ohne schaden gänzlich wird entbehren können. — Endlich möchte ich noch bemerken, dasz die ewigen litteraturthemata, wenn der lehrer auch noch so sehr auf abwechslung bedacht ist, dem schüler auf die dauer einförmig werden möchten. er hat das berechtigte verlangen, ab und zu auch einmal ganz aus freier hand zu schaffen und nicht beständig ein buch neben dem heft haben zu müssen; er freut sich, auch einmal auf auen wandeln zu dürfen, die im täglichen unterricht sonst gar nicht berührt werden, und einmal aus seiner eignen erfahrung, der welt seiner eignen ideen heraus zu sprechen, so begrenzt dieselbe auch sein mag. — Nun möchte Becker auf diese einwände vielleicht erwidern: alles recht schön, aber woher die zeit nehmen, solche themata gehörig vorzubereiten, ohne dasz die hauptsache, die lectüre, zu kurz kommt? da meine ich denn allerdings, dasz die von ihm angestellte berechnung wesentlich abzuändern ist. er rechnet auf 80 deutsche stunden im schuljahr 14 aufsätze, darunter 4 classenarbeiten; auf diese rechnet er 33 stunden, so dasz 47 für die lectüre übrig bleiben; das wäre dann freilich das minimum. allein meines wissens ist in secunda an den meisten anstalten ein vierwöchentlicher aufsatz üblich, das wären — 40 schulwochen gerechnet — 10; setzen wir für den winter noch einen mehr an, so erhalten wir 11. ferner ist bei den classenarbeiten die zahl 4 zu hoch gegriffen. ich lege denselben überhaupt nur einen secundären wert bei und halte 2 jährlich für vollkommen ausreichend, die schlagfertigkeit des schülers im schriftlichen ausdruck zu üben und seine selbständigkeit zu controllieren, und weiter soll der classenaufsatz nichts. dazu kommt, dasz man für die classenarbeit gewöhnlich doch nur eine deutsche stunde gebraucht, die zweite dagegen einer andern lection entnimmt. für die 11 aufsätze sind etwa 24 stunden anzusetzen, also 9 weniger als bei der Beckerschen rechnung; diese können zum teil zur lectüre geschlagen, zum teil aber auch zur vorbereitung allgemeiner themata verwandt werden. übrigens können diese auch oft an die lectüre angeschlossen werden; Becker hat laut vorliegendem programm das thema 'leichtsinn und leichter sinn' im anschlusz an Hermann und Dorothea gestellt; nicht wenige lassen sich z. b. auch an Schillers 'spaziergang' anknüpfen (ackerbau, handel u. dgl.).

Kann ich demnach dem verfasser in dieser frage der allgemeinen themata nicht beistimmen, so pflichte ich ihm um so rückhaltsloser in dem bei, was er gleich darauf von den litteraturthemen und der behandlung der dahin gehörenden aufsätze verlangt. der lehrer soll

die dichterischen kunstwerke nicht dazu misbrauchen, kalte logisch-rhetorische verstandesübungen daran anstellen zu lassen, wie es leider aus furcht vor möglicher phrasendrescherei und unklaren gefühlsergüssen nur zu oft geschieht. der schüler soll durch den aufsatz gelegenheit finden, die wärme, welche ihm etwa im herzen für die dichtung und ihre gestalten wohnt, auszusprechen. darum soll der lehrer auch keine künstlichen, vielverzweigten dispositionsschemen verlangen, sondern sich mit angabe der wichtigsten hauptabschnitte begnügen. sehr mit recht bemerkt Becker, dasz es sich hierbei ja doch nur um ein mehr oder weniger handle, indem niemand die disposition bis in die einzelnen sätze hinein durchführe. auch braucht man nicht, um dieser wohlberechtigten forderung des verfassers zu genügen, nach besonderen auf abpressung des gefühlsvorrats berechneten thematen zu suchen; nur auf die art der behandlung, welche man verlangt, kommt es an.

Von geringerem interesse ist der zweite abschnitt des programms, in welchem Becker die frage zu beantworten sucht: nach welchem princip sollen die aufsatzthemata einander folgen? in seiner überaus gründlichen — hier vielleicht etwas zu gründlichen — art weist er schlagend die vorgeschlagene anordnung nach den darstellungsarten (erzählung, beschreibung, abhandlung und ähnliche) als unzweckmäszig zurück und erkennt schlieszlich nur das formale princip des fortschreitens vom leichteren zum schwereren als brauchbar an; dieses fortschreiten ist sowohl objectiv als subjectiv zu verstehen, indem einerseits die themata an sich schwerer werden, anderseits immer weniger durch den lehrer vorbereitet werden und also immer mehr die selbstthätigkeit des schülers in anspruch nehmen. mit diesem lediglich formalen princip wendet sich Becker besonders auch gegen den satz, welcher — allerdings nicht ohne widerspruch — von der directorenversammlung der provinz Sachsen des jahres 1880 zur thesis erhoben ist: 'die aufgaben bestehen in erzählungen, beschreibungen, schilderungen, inhaltsangaben, vergleichungen, charakteristiken, abhandlungen. ein methodischer fortgang von den einfacheren formen der erzählenden zu denen der reflectierenden darstellung ist zu befolgen.' Becker macht gegen diese these geltend, dasz sehr viele erzählungen schwerer als manche beschreibung, sehr viele beschreibungen wieder schwerer als manche reflectierende abhandlung seien, dasz der verlangte 'methodische' fortgang also keineswegs immer ein fortschritt zum schwereren zu sein brauche; zweitens aber — und darin hat er entschieden recht — beeinträchtige die einhaltung eines derartigen schemas ganz ungemein den anschlusz der themata an die lectüre.

Aus dem dritten abschnitt des programms, welcher sich mit der art und weise beschäftigt, wie ausdruck und darstellung bei den schülern zu fördern sei, sind folgende eigenartige und sehr der erwägung werte gedanken hervorzuheben. den schülern — so deduciert Becker — fehlt es nicht sowohl am stoffe; der ist ihnen be-

kannt, auch nicht an der disposition; die wird ihnen vermittelt, sondern an einer reichen fülle der anschauung und an manigfaltigkeit inhaltsreichen ausdrucks; beides fällt im grunde zusammen. für den anfang ist also weder die inventio noch die dispositio die hauptsache, sondern die elocutio. die disposition musz der lehrer zuerst möglichst erleichtern, am besten einfach überliefern; erst ganz allmählich darf er hierin mehr verlangen. aber noch mehr — auch die elocutio ist vorzubereiten, ein gedanke, der meines wissens völlig neu ist. der verfasser macht es mit der ausführung derselben in der praxis folgendermaszen. er wählt bei jedem aufsatz ein paar gruppen von ausdrücken, welche für die ausarbeitung besonders von bedeutung sind. für diese sucht er eine möglichst grosze anzahl von synonymen zusammen; darunter versteht er nicht nur ausdrücke, welche dieselbe sache in verschiedenen nüancen und manigfaltigen bildlichen bezeichnungen wiedergeben, sondern auch solche, welche zwar dieselbe sache aber in ihren verschiedenen beziehungen zu andern sachen oder personen darstellen. er sucht also eine manigfaltigkeit nicht nur von ausdrücken, sondern auch von anschauungen. als beispiel nimmt er eine charakteristik Telemachs an. hierbei wird der gedanke ausgeführt werden müssen, dasz man sich versucht fühlen könnte, ihn zu tadeln, weil er noch nichts gegen die freier unternommen. er entschlieszt sich also, den schülern in reicher anschaulichkeit zugänglich zu machen, was Telemach in bezug auf die freier hätte thun können: *a*) das verlangte thun ist gegen die freier gerichtet; ausdrücke: ihrem frevelhaften treiben einhalt thun (gebieten), ein ende machen, ein ziel setzen, ihnen halt zurufen, sie in ihre schranken zurückweisen. *b*) er soll sein haus schützen; ausdrücke: sein gutes recht verteidigen, das hab und gut seiner familie vor vernichtung bewahren, Penelope gegen die freche aufdringlichkeit der freier schützen, seine, des hausherrn, rechte gegen sie geltend machen, die rechte des königshauses gegenüber dem unbändigen adel aufrecht erhalten. — Dasz diese art von vorbereitung für den ungeübten stilisten, den man gewöhnlich nur mit den wenigen phrasen operieren sieht, die ihm aus der besprechung mit dem lehrer hängen geblieben sind, sehr fördernd sein dürfte, ist nicht zu leugnen. der schüler lernt durch sie die sache immer wieder von anderen seiten anseehn und bekommt nicht nur einen allgemeinen begriff von dem gegenstand, sondern auch eine reichhaltige anschauung im einzelnen. somit enthält diese art der vorbereitung auch das moment der inventio. auch wird sie, wenn bei jedem aufsatz nur 2—3 solcher gruppen von ausdrücken besprochen werden, keine übermäszige zeit von dem unterricht in anspruch nehmen. um so mehr freilich von der zeit des lehrers. Becker selbst bekennt von sich, dasz sie ihm sehr viel mühe und not verursache. er arbeitet gewöhnlich den aufsatz selbst aus, bisweilen ganz, bisweilen nur die wesentlichen teile, sonst wenigstens die für den schüler schwierigeren partien, vor allem aber einleitung und

schlusz. nicht selten liest er seine ausarbeitung den schülern als muster vor. aber auch wenn er dies nicht thut, gewinnt er auszer andern nicht geringen vorteilen daraus eine sichere übersicht über den vorrat von anschauungen und ausdrücken, welcher eine gebildete ausführung ermöglicht, und ist nun erst im stande, die vorbereitung der elocutio in der oben angegebenen art zu betreiben. es ist jedenfalls sehr anerkennenswert, wenn der verfasser in seiner schulpraxis sich bei allen seinen 14 jahresaufsätzen dieser groszen mühe unterzieht, und seine schüler haben ihm ohne zweifel genug dafür zu danken. aber als eine allgemeine forderung läszt sich diese art vorbereitung schlechterdings nicht hinstellen; an kleineren anstalten, wo die correctur weniger zeit erfordert, mag sie sich zur not durchführen lassen, an gröszeren ist sie auf die dauer unmöglich. der lehrer würde sonst einen ganz unverhältnismäszigen teil seiner zeit dem deutschen aufsatze widmen müssen und seine übrigen berufsgeschäfte notwendig darüber zu kurz kommen. das eine oder andere mal dagegen einen musteraufsatz selbst machen und mit hilfe desselben die elocutio vorbereiten, das ist kein ding der unmöglichkeit und wird für lehrer und schüler von gleichem nutzen sein. um so wichtiger sind solche ausarbeitungen des lehrers, weil es trotz aller dispositions- und materialsammlungen leider immer noch an einer guten, aber kleinen sammlung von musteraufsätzen speciell für secunda fehlt.

Trarbach an der Mosel. F. Seiler.

## 72.

Deutsche grammatik für die unter- und mittelclassen der höhern schulen. nach des verfassers 'methodik des deutschen unterrichts' bearbeitet von dr. O. Boehm, ordentl. lehrer der realschule zweiter ordnung zu Wismar. I. teil: sexta. das wichtigste aus der grammatik. II. teil: quinta bis obertertia. vollständige grammatik. I. teil 38 s. II. teil 119 s.

Übungsstoff zur deutschen grammatik für die unter- und mittelclassen der höhern schulen von dr. O. Boehm usw. I. heft: quinta und quarta der realschulen. II. heft: unter- und obertertia der realschulen. Wismar, Hinstorffsche buchhandlung (verlagsconto). 1882. I. heft 50 s. II. heft 34 s.

Ein dreifaches ziel hat der herausgeber bei der abfassung dieses in vier heften erschienenen werkchens verfolgt. es sollte eine ausreichende übersicht über den ganzen grammatischen stoff gewähren, einen methodischen unterrichtsgang ermöglichen und jedem schüler verständlich sein. in hinsicht des ersten punktes hat er vor allem darauf geachtet, dasz nicht etwa eine zu grosze fülle grammatischen stoffes den überblick erschwere. er hat sich durchweg auf das beschränkt, was zu einer sichern grundlage notwendig ist, um der

übersichtlichkeit willen hat er aber auch zwischen beispielen, welche die regeln nur anschaulich machen sollen, und beispielen, die zur einübung der regeln dienen, geschieden. diese letzteren hat er in zwei besonderen heften zusammengestellt, von denen das eine für quinta und quarta, das andere für unter- und obertertia bestimmt ist. nur für sexta ist diese trennung unterblieben; der geringe umfang des lehrstoffes machte sie unnötig. die übersichtlichkeit erfordert es aber auch, dasz der schüler grammatische erscheinungen überall da finden könne, wohin sie stofflich gehören. deshalb hat der verfasser die alte einteilung in laut-, wort- und satzlehre zu grunde gelegt. nun kam es ihm jedoch auch auf einen methodischen unterrichtsgang an, der vom leichteren zum schwereren fortschritte. es sollte jede classe das ihrer fassungskraft angemessene empfangen. da es aber für den standpunkt der sexta nötig ist, dieselben sprachlichen erscheinungen, die etwa auch der quinta vorgeführt werden, in noch einfacherer form zu behandeln, so stellte er 'das wichtigste aus der grammatik' für die sexta in einem besonderen hefte zusammen. in diesem beginnt er mit der wiederholung einiger wortarten, wobei er die starke und schwache declination der haupt- und eigenschaftswörter an einzelnen beispielen zugleich mit der des bestimmten und unbestimmten artikels lehrt, ohne auf die dreifache art der declination besonders aufmerksam zu machen. ebenso einfach behandelt er die conjugation und zwar an den paradigmen loben und schlagen. das zweite capitel handelt vom nackten einfachen satze, das dritte und letzte vom erweiterten einfachen satze. jedem paragraph sind besondere übungsstücke beigegeben, meistens kleine fabeln, erzählungen und gedichte. in einem zweiten bande behandelt er den stoff für die classen quinta bis obertertia, und zwar zerlegt er das gebiet der wort- und der satzlehre in concentrische kreise, jenes in vier, dieses in drei, indem er die satzlehre erst auf der quarta wieder aufnimmt. die ganze lautlehre samt einer kurzen geschichte der sprache weist er der obertertia zu. auf der untertertia werden wort- und satzlehre im wesentlichen abgeschlossen, so dasz für die obertertia nur noch 7 paragraphen aus der wortlehre, darunter besonders abweichende conjugationsformen, zeitwörter mit starker und schwacher conjugation, abstammung deutscher lehnwörter u. a., und sechs paragraphen aus der satzlehre übrig bleiben. hauptsache ist auf dieser classe die repetition der früheren grammatischen pensen.

Diese ganze gliederung und concentrische verteilung des stoffes, diese absonderung der übungsbeispiele von der eigentlichen grammatik, dieses streng beobachtete masz in hinsicht des lehrstoffes sind vorzüge, die das buch sehr empfehlenswert machen. auch die verständlichkeit der definitionen und regeln läszt nichts zu wünschen übrig; überall merkt man den begabten und erfahrenen lehrer.

Trotzdem musz ich noch eine reihe von einzelheiten erwähnen, in welchen das buch meine ansprüche nicht befriedigt. der verfasser scheint mir bisweilen zu ängstlich das ne quid nimis befolgt zu

haben. so in dem paragraphen von der einteilung der hauptwörter nach der äuszern form. es erweckt ein ganz einseitiges und darum falsches bild von der zusammensetzung eines hauptwortes mit einem andern, wenn nur die zwei fälle aufgestellt werden, dasz das bestimmungswort entweder volle genitivendung oder keine endung hat. in liebesdienst ist -es nicht eine solche genitivendung wie in bundeslade, und -en in sternenzelt hat nicht denselben charakter wie in fürstenschlosz, das binde-e in wörtern wie gänsefusz, pferdefleisch und das ihm zu grunde liegende i in bräutigam, nachtigall ist garnicht erwähnt. es muste also der verfasser die regel allgemeiner ausdrücken: das bestimmungshauptwort ist mit dem grundhauptwort 1) mittelbar, 2) unmittelbar zusammengesetzt, und unter 1 musten zu jedem bindemittel (es, en, s, e, i) einige beispiele gegeben werden. — In der declination habe ich viele wörter vermiszt, bei denen abweichungen zu merken sind; welche formen vorzuziehen seien, darüber müste gerade eine schulgrammatik auskunft geben. so wären zu den beispielen der starken declination noch hinzuzufügen:

| | | |
|---|---|---|
| halm, | plur. | halme, nicht halmen |
| mast | „ | maste |
| sinn | „ | sinne |
| anwalt | „ | besser ohne umlaut |
| herzog | „ | herzöge, auch ohne umlaut |
| boot | „ | boote |

zu den beispielen der schwachen declination:

buchstab (nicht buchstabe, nicht im gen. buchstabs oder buchstabens), fels (besser als felsen).

Zu den beispielen der gemischten declination einige auf en mit starkem gen. sing., mit und ohne umlaut im plur.:

Mit umlaut im plur.: faden, magen, schaden usw.

Ohne umlaut im plur.: balken, braten, haken usw.

Nicht schon auf der quinta, wohl aber auf der quarta bei einem wiederholenden überblick über die declination könnten solche wörter mit nutzen decliniert werden. die capitel von der flexion des adj., pron. und verbs bekunden im ganzen eine treffliche auswahl und übersichtliche anordnung des stoffes. doch in dem capitel von der conjugation hätte der verfasser diejenigen verba nicht übergehen sollen, deren wurzeln auf s, z, sz, sch, d, t auslauten. auch die regel über die durch verschiedenen sinn bestimmte verbindung intransitiver verba mit sein und mit haben wäre wenigstens für die tertia noch hinzuzufügen. endlich zu § 43, 4 beim participium: das part. praes. und das part. perf. können beide wie eigenschaftswörter behandelt werden und zwar das erstere nur activisch, das andere von transitiven verben nur passivisch, von intrans. verben, die mit sein verbunden werden, kann das part. perf. activisch (subjectiv) gebraucht werden, aber nicht von intrans. verben, die mit haben verbunden werden, nicht z. b. das gefehlte geld. noch möchte ich zu

den ablautreihen bemerken, dasz das verbum hauen mit seinem praeteritum hieb unter den beispielen der vorletzten ablautreihe nicht fehlen sollte. in der satzlehre vermisse ich unter den verben mit einem accusativobject die verba kleiden, kosten, angehen, anwandeln, anfechten, unter denen mit einem dativobject begegnen und betten. vielleicht wäre es auch zweckmäszig, in einem besondern paragraph etwa für tertia noch solche verba zu behandeln, die je nach dem sinne verschieden construiert werden, wie rufen, nachahmen, versichern.

Ich meine, dasz gerade eine schulgrammatik auch die aufgabe hat, zur reinerhaltung des sprachgebrauches mitzuwirken. wird dies zugestanden, so darf man die eben geforderte vermehrung des stoffes nicht scheuen. mit dieser aufgabe einer schulgrammatik verträgt sich auch nicht des verfassers duldsamkeit in bezug auf formen, die mindestens nicht empfehlenswert sind. ich würde funken u. dgl. nicht als gleichberechtigt neben funke u. dgl. gestellt haben, sondern ausdrücklich nur als die weniger zu empfehlende form. ebenso würde ich andren neben andern, dunklen neben dunkeln nicht ohne eine bemerkung über den wert jener formen aufgeführt haben, ebensowenig mittelst neben mittels. beim verbum fällt es auf, dasz schwor als das gebräuchliche praeteritum zu schwören angegeben ist und daneben schwur nur in parenthese. schwor sollte der schüler nach meinem dafürhalten nur als praeter. von schwären kennen lernen.

Schlieszlich sei noch auf die beiden übungsbücher hingewiesen. sie bieten einen reichen und treffend gewählten stoff, nicht blosz stücke mit unzusammenhängenden wörtern und sätzen, sondern auch erzählungen, gespräche, schilderungen und gedichte. als besonders praktisch sind diejenigen stücke hervorzuheben, in welchen die nach der regel zu wählenden endungen fortgelassen sind, so dasz sie der schüler angeben musz. auf diese weise sind die stücke eingerichtet zur declination der adj., zur einübung der versregeln von den praepositionen, des gebrauchs von hin und her, von wörtern mit doppeltem geschlecht und doppeltem plural. ähnlich sind auch in den stücken zur einübung der interpunktionsregeln die betreffenden zeichen weggelassen. hinwiederum findet man für die regel vom gebrauch des partic. praet. der verba dürfen, können usw. ein stück mit lauter falschen partic., dessen überschrift den schüler anweist, überall die richtigen zu setzen. man könnte freilich gegen dieses mittel bedenken erheben in der befürchtung, es möchten dem schüler gerade die formen, die er vor sich sieht, im gedächtnis bleiben. allein wenn nur der schüler veranlaszt wird, jeden satz sofort richtig zu lesen, so wird sich ihm auch das richtige einprägen. man könnte aber auch ein anderes mittel wählen; man könnte an stelle des partic. jedesmal in parenthese abgekürzt schreiben (von w, von wi, von k usw.). jedesfalls möge aber der verfasser in einer nächsten ausgabe folgende stücke verändern: erstens unter den zur interpunktionslehre gehörenden alle die, in welchen der fehlende punkt

oder das fehlende kolon vom schüler gesetzt werden soll, da darf offenbar das jedesmal folgende wort, wenn es überhaupt klein geschrieben wird, nicht mit groszem anfangsbuchstaben stehen; zweitens verfehlen die übungsstücke über die verschiedenen objecte ihren eigentlichen zweck, wenn die überschriften den betreffenden casus dem schüler im voraus nennen. alle diese stücke sollte der verfasser in der nächsten ausgabe mit der überschrift 'über die verschiedenen objecte' durcheinander mischen und dann die endungen, auf welche es ankommt, wieder weglassen. — Eine orthographielehre hat der verfasser in seine grammatik noch nicht aufgenommen. doch wird sie gewis jeder, der diese kennt, von seiner hand willkommen heiszen. ein hilfsbuch von ihm über unsere amtlich eingeführte orthographie wird sich durch klare, übersichtliche und praktische behandlung des gegenstandes ohne zweifel nicht minder auszeichnen.

Hagen in Westfalen. W. Bötticher.

## 73.

## ERKLÄRUNG UND BITTE AN DIE VORSTÄNDE HÖHERER EVANGELISCHER LEHRANSTALTEN.

Von meinem 'hilfsbuch zum verständnis der bibel für den religionsunterricht auf den höhern stufen des gymnasiums und für denkende freunde des göttlichen worts' sind im laufe der letzten drei jahre vier bändchen veröffentlicht worden. zugleich mit diesem für die lehrer bestimmten buch ist ein den inhalt desselben für die schüler zusammenfassender leitfaden in zwei kleineren heften erschienen. in nicht weniger als 30 namhaften zeitschriften haben zum teil sehr eingehende anzeigen das von mir mit schüchternheit begonnene werk einer dankenswerten beurteilung gewürdigt. von diesen stimmen lauten mit ausnahmen von dreien, denen ihr parteistandpunkt anlasz zum tadel gab (man sehe das vorwort zum vierten bändchen), alle übrigen mehr oder minder zustimmend, etliche sogar über verdienst und würdigkeit anerkennend. es möge hier, auszer der anzeige in diesen blättern, nur auf die drei neuesten verwiesen sein: im litt. centralblatt von Zarncke 1882 nr. 19; in der neuen evang. kirchenzeitung von Messner 1882 nr. 19, und im deutschen litt.-bl. von Herbst und Keck 1882 nr. 18. sämtlich lassen diese wie nahezu alle andern besprechungen keinem zweifel raum, dasz mit diesem versuch einem unbestreitbaren, aber bis daher in keiner weise befriedigten bedürfnis der höhern schulen entsprochen und diesen wie der evangelischen kirche Deutschlands ein wesentlicher, auszer anderem auch echt apologetischer dienst geleistet sei. man liesz dem verfasser alle gerechtigkeit widerfahren, sofern er eine forderung und aufgabe der zeit richtig erfaszt und dieselbe nach bestem wissen gelöst habe. diese aufgabe ist fürs erste: dem reli-

gionslehrer eine fundgrube alles wesentlichen wissensstoffes zu bieten, den er für sich selbst nach dem standpunkte der jetzigen bibelkunde inne haben soll, damit sein unterricht in biblischer geschichte und lehre des alten testaments nicht allein erschöpfend, sondern der bildungsstufe und den bedürfnissen der höheren gymnasialclassen angemessen sei, fürs andere: allen wichtigen fragen und bedenken, welche bei den betreffenden schülern zur sprache zu bringen notwendig scheint, rede zu stehen und nach gewissenhafter prüfung der verschiedenen ansichten mit selbständigem urteil die an der hand des bibeltextes gewonnene auffassung offen und rückhaltslos auszusprechen. es erschien namentlich auch erwünscht, dasz mittelst dieser doppelten aufgabe, die sich das buch stellt, dem gymnasialunterricht eine handreichung geboten sei, seiner stellung und seinem zwecke, dasz er auch in religiöser beziehung die brücke von der schule des knabenalters zu der hochschule bilde, gerecht zu werden.

Zudem hat — um auch noch zwei gewichtige amtliche wahrsprüche nambaft zu machen — das württembergische cultusministerium in ausdrücklicher zuschrift mir versichert, dasz 'das königliche consistorium und die oberstudienbehörde das buch einstimmig als ein hochverdienstliches anerkenne'; und im schulverordnungsblatt von Baden war zu lesen: 'auf das hilfsbuch zum verständnis der bibel von Mezger werde, im einverständnis mit dem evangelischen kirchenrat, als zur anschaffung für die bibliotheken der höhern lehranstalten wohl geeignet, aufmerksam gemacht'.

Um so unerwarteter und verdrieszlicher musz es nun aber nicht mir allein, sondern auch den wohlwollenden abnehmern des buches sein, dasz nach drucklegung des vierten bändchens der achtbare verleger sich dahin vernehmen liesz: 'das werk wird mehr gelobt, als gekauft,' und erklärte, wegen mangels an absatz vorläufig dasselbe nicht weiter drucken zu wollen.

Zur aufhellung dieses mislichen thatbestandes muste sich mir zunächst die frage und das bedenken aufdrängen, ob ich nicht selbst die schuld daran trage und ob vielleicht meine kraft der schweren aufgabe nicht völlig gewachsen sei, so dasz einem würdigeren, einer gelehrteren und mehr hervorragenden theologischen persönlichkeit, vorbehalten bleibe, später einmal — wenn es nur dann nicht zu spät ist — unserer schule und kirche die von mir angestrebte handreichung zu bieten. anderseits liesz als ursache des misstandes der umstand sich denken, dasz sowohl der einzelne als die anstaltsbibliotheken gern abwarten wollen, bis das werk vollständig vorliege. auch mag die unbestreitbare thatsache mitwirken, dasz leider wohl bei keinem fach mehr, als beim unterricht in der religion, manche lehrer einer gewissen selbstgenügsamkeit und bequemlichkeit verfallen, vermöge der sie des trefflichen spruchs von Augustin, dasz wir alle werdende christen sind, uneingedenk, gegen das fortschreiten auch in biblischer erkenntnis sich ungebührlich sträuben.

doch als die tiefere wurzel der leidigen thatsache glaube ich mehr und mehr eine weitere ursache erkannt zu haben. mein buch ist in unserer, kirchlich und staatlich durch parteien zerrissenen zeit — den einen eine thorheit, den andern ein ärgernis. weil es redlich genug ist, sich zu einem gesunden offenbarungsglauben zu bekennen, dem die annahme von wundern keineswegs zu den unmöglichkeiten der göttlichen weltregierung gehört, sieht man von der einen seite vornehm darauf herab als auf einen matten nachzügler einer überwundenen anschauung. darum ist es den 'Griechen eine thorheit'. nicht minder aber ist es den 'Juden ein ärgernis'. da ich nemlich ebenso redlich den unbestreitbaren ergebnissen einer historischen kritik und offenkundiger wahrheit in den menschlicher wissenschaft zustehenden fragen die ehre gebe und namentlich nicht mehr und nicht weniger gelten lasse, als was die bibel selbst unzweideutig aussagt und zu erkennen gibt, dagegen hyperbiblische lehren z. b. über inspiration in ihre berechtigten schranken zurückweise: setzt man von anderer seite meine schrift, als einen nachklang des verrufenen rationalismus, auf den index der bücher, vor denen man auch heute noch die evangelische kirche warnen zu müssen wähnt. von den anhängern dieser richtung, welche bei misdeutung jeglicher anderer ansicht mitunter in ignoranz und ungerechtigkeit gleich stark sind, gelten die worte eines der ersten theologen und redlichsten freunde unserer kirche: 'die angst für den ruf der orthodoxie ist bei uns teilweise sehr grosz; man meint, mit den schwierigkeiten, die man ehrlicherweise nicht leugnen kann, durch ignorieren fertig zu werden'. deshalb verhallen in unserer gegenwart vermittelnde stimmen weit mehr, als die von dieser oder jener partei, bald weil sie, bescheidener und leiser auftretend, im getöse gar nicht vernommen werden, bald weil ihnen von seiten anderer der resonanzboden fehlt, dessen kein menschenwort entraten kann. so leidig wirkt auch hier der aufreibende geist der verneinung, diese signatur unserer tage.

Unter diesen umständen lautet anscheinend der traurige schlusz, dasz auch fürderhin das buch trotz aller anerkennung keineswegs aussicht haben werde, mehr gekauft zu werden, und somit, ut habent sua fata libelli, ein torso zu bleiben bestimmt sei. es wäre dies aber zu bedauern. keineswegs um meinetwillen; denn ich sehe darin einen wink, dasz ich, dem bei meinen vorgerückten jahren die aufgabe oftmals schon zu schwer werden wollte, die hand vom pflug abzuziehen und, wie schon bemerkt, die fortführung des vermittlungswerks einem würdigeren anheimzustellen habe. dagegen müste es bedauert werden nicht blosz um des verlegers willen, sondern auch im hinblick auf die bisherigen abnehmer, welchen gerade die besprechung des herlichsten im alten testament vorenthalten bliebe, und noch mehr im interesse unserer schulen und unserer teuren evangelischen kirche. denn es bleibt dabei, was ein früherer erlasz des preuszischen cultusministeriums ausgesprochen hat: 'der unter-

richt an den höhern schulen darf nicht die tradition eines inhalts bewahren, welchen die wissenschaftliche forschung beseitigt hat'.

Dieser negativen forderung möchte nun eben mein buch gerecht werden, wie schon oben aus der allgemeinen darlegung seiner aufgabe zu ersehen war. ausszerdem will es aber insbesondere noch positiv den forderungen der wissenschaft im religionsunterricht höherer lehranstalten soweit zugang gestatten und verschaffen, dasz dieser unterricht mit den sonstigen studien und der bildungsstufe der schüler in einklang stehe. es bespricht daher auch kritische fragen, sofern es schlechterdings durch den bibeltext nicht blosz als erlaubt, sondern als geboten erscheint, und wie dies auch andere gewiegte stimmen (Palmer in seinem lehrbuche der religion, Darmstadt 1848, L. Schmidt in seinem leitfaden, Jena 1874 und Rieder in diesen jahrb. 1878 s. 332) als unabweisliches bedürfnis unserer zeit bezeichnet haben. dasz dies von mir in einer weise geschieht, welche durchweg die volle achtung vor der offenbarung und vor dem in der bibel niedergelegten gotteswort, also die derselben schuldige pietät, zu erkennen gibt, bezeugt das einstimmige urteil der vielen mir bekannt gewordenen öffentlichen anzeigen, auch von der sogenannten streng positiven richtung. von selbst aber versteht sich, dasz einesteils der im buch niedergelegte stoff, so gewis er dem lehrer bekannt und geläufig werden musz, keineswegs beansprucht, in der schule vollständig mitgeteilt zu werden (man vgl. den leitfaden), und dasz meine anschauungen nnd endurteile über schwierige fragen eben nur als versuche gelten wollen, jeweils eine lösung der probleme zu finden, welche in gleicher weise jener pietät gegen das göttliche wort nnd der wissenschaftlichen wahrhaftigkeit rechnung trage.

Ein buch nun aber, das sich die aufgabe stellt, den biblischen wissensstoff möglichst vollständig nach dem stand der gegenwärtigen bibelkunde mitzuteilen, und dabei sich redlich bemüht, die gegensätze zwischen offenbarungsglauben und kritik vorurteilslos und unparteiisch zn vermitteln, sollte doch wohl fürs erste kein evangelischer religionslehrer, der auf wissenschaftliche bildung anspruch macht und seine lehraufgabe gründlich und gewissenhaft behandelt, ungelesen lassen. oder — um mit Rappold 'unser gymnasium' zu reden —: 'es mag immerhin lehrer geben, welche die im buch enthaltenen erwägungen und vorschläge bekämpfen, jedoch, im interesse unseres lehrstandes keinen, der es nicht gelesen hat'. ebensowenig scheint fürs andere keinem anstand zu unterliegen, dasz es sämtlichen vorständen höherer lehranstalten, welchen es um eine unparteiische und wahrheitsgetreue unterweisung ihrer schüler in biblischer wahrheit zu thun ist, als pflicht erscheinen sollte, dafür zu sorgen, dasz jedenfalls in ihren schulbibliotheken ein solches buch den jeweiligen lehrern biblischer geschichte und lehre zur verfügung stehe und von ihnen, wäre es auch nur zur prüfung und zur festeren begründung ihrer eigenen, ob auch teilweise abweichenden, einsichten und ansichten, gründlichen studiums gewürdigt werde.

Wenn nun diese doppelte voraussetzung sich dadurch als unbegründet erwiese, dasz dennoch mein buch binnen jahresfrist nicht bedeutend stärkerer abnahme von seiten der schulanstalten sich zu erfreuen hätte: so gälte dies dem verfasser und verleger als ein wahrspruch, dasz dasselbe mit dem vierten bändchen seinen abschlusz oder vielmehr seinen abbruch finden solle.

Darf dagegen auf zustimmung zu diesen annahmen gerechnet werden, so ist eben damit gerechtfertigt, wenn ich mir mit diesen zeilen, zu thatsächlicher bekämpfung des leidigen thatbestandes, an sämtliche mitarbeiter auf diesem gebiet, vornehmlich aber an die vorstände unserer deutschen evangelischen gymnasien, der schullehrerseminarien und höheren töchterschulen, und vielleicht, wenn es angeht, auch der geistlichen sprengel, eine appellation und die bitte erlaube, sie möchten nunmehr, und zwar, da gefahr in verzug ist, in allernächster zeit die anschaffung des buches für ihre anstaltsbibliotheken auf dem wege des buchhandels vollziehen.

Falls dadurch, wie ich hoffen möchte, eine fortsetzung meiner arbeit ermöglicht würde, glaube ich meinerseits denselben wie den seitherigen lesern und freunden des hilfsbuchs und leitfadens eine versicherung und zusage schuldig zu sein.

Mein plan ist, das hilfsbuch mit zwei weitern bändchen und den leitfaden mit einem dritten heft abzuschlieszen. ich gedenke, so gott will, in der mir künftig reichlicher zu gebot stehenden muszezeit zwar die geschichtlichen bücher des hebräischen canons gerade so, wie die bisher behandelten, zu besprechen, somit hier auch ferner die erklärung aller dunkleren stellen des textes beizufügen; dagegen bei den poetischen und prophetischen büchern des alten testaments, zum verständnis des textes im einzelnen, die leser auf die zur zeit gediegensten übersetzungen und commentare zu verweisen und mich nur auf das allgemeinere in geschichte und litteratur sowie auf die charakteristik der persönlichkeiten, schriften und zeiträume zu beschränken. anhangsweise soll sodann alles wissenswerte, soweit es für den unterricht notwendig ist, aus den spätern jahrhunderten des israelitischen altertums, das in den nichtcanonischen schriften erzählt und gelehrt ist, mitgeteilt werden. so hoffe ich der oben bezeichneten aufgabe, die sich das buch stellt, so gut ich es eben vermag, nach allen seiten gerecht zu werden und nichts wesentliches vermissen zu lassen, was irgend der religionslehrer und freund des göttlichen wortes zum verständnis des alten testaments zu erfahren und zu verwerten wünscht. in gleicher weise auch das neue testament zu bearbeiten, gienge über meine kräfte. zu dem fehlt es hier nicht an trefflicher handreichung in verschiedenen hilfsbüchern, welche mehr oder minder mit dem meinigen nach zweck und behandlung in einklang zu wissen mir für meinen versuch zur freude und ermutigung dient.

Ludwigsburg. L. Mezger.

Digitized by Google

# INHALTSVERZEICHNIS.

*Andresen*: sprachgebrauch uud sprachrichtigkeit im dentschen. 2e aufl. Heilbronn 1881. (*Bötticher.*) s. 363.

*Baltzer*: hebräische schulgrammatik für gymuasieu. Stuttgart 1880. (*Kraut.*) s. 472.
*Basedow*: das französische verh iu der schule. Berlin. (*Foth.*) s. 630.
*Bechstein*: das höfische epos. auswahl aus Hartmann von Aue, Wolfram vou Escheubach und Gottfried vou Straszhurg. schulausgahe mit einleitung, anmerkungen uud wörterhuch. Stuttgart 1881. (*Kluge.*) s. 310.
*Becker*: der deutsche aufsatz in secunda. programm. Schlawe 1881. (*Seiler.*) s. 648.
Belastnng siehe schüler.
*Benoist* siehe *Riemann*.
*Berndt*: Gueisenau. deutsche zeit- und charakterschilderungen. I. Halle 1881. (*Masius.*) s. 565.
*Boehm*: deutsche grammatik für die unter- uud mittelclassen der höhern schuleu. Wismar 1882. (*Bötticher.*) s. 654.
— übungsstoffe znr deutschen grammatik für die nnter- und mittelclassen usw. 1s heft. Wismar 1882. (*Bötticher.*) s. 654.
Brüsseler unterrichtscongress siehe unterrichtscongress.

Classennnterricht nnd einzelunterricht, deren psychischer wert. (*Scherfig.*) s. 65. 151. 177.
Comites Purliliarum. (*Schmid*). s. 224.
v. *Criegern*: Johann Amos Comenius als theolog. Leipzig nnd Heidelberg 1881. (*Sachse.*) s. 381.

*Deutsch* siehe *Hagenbach*.
Dentscher unterricht in secnnda, ziele uud methode desselben. (*Wegener.*) s. 15. 103.
*Döring*: leitfaden für den unterricht in der heimatkunde. Leipzig 1881. (*Frick.*) s. 62.
*Dzialas*: griechisches übungsbuch usw. für die untereu stufen. zwei teile. 2e aufl. Berlin 1881. (*Vollbrecht.*) s. 339.

Einzelunterricht siehe Classenunterricht.
*Ellendt-Seyffert*sche grammatik, zur syntax und verslehre derselben (*Thiele.*) s. 43.
— bemerkungen zu derselben. (*Schlenger.*) s. 621.
Erklärung und bitte an die vorstände höherer evangel. lehranstalten. (*Mezger.*) s. 658.

*Flegel*: flexion des griechischen verbums. Leipzig 1879. (*Möller.*) s. 469.
*Foth*: die französische und englische lectüre als unterrichtsgegenstand. Ludwigslust 1880. (*Völcker.*) s. 54.
Französisches verbum, die neuesten darstellungen desselben für die schule. (*Foth.*) s. 630.
*Frick*, C.: geographisches vademecum für den historischen unterricht auf gymnasien. Leipzig 1881. (*Dorschel.*) s. 526.
*Frick*, O.: das seminarium praeceptorum an den Franckeschen stiftungen. Halle 1883. (*Richter.*) s. 619.
*Friedersdorff*: Titi Livi ab urbe condita liber XXVI für den schulgebrauch erklärt. Leipzig 1880. (*Sanneg.*) s. 558.

*Gaedertz*: Gabriel Rollenhagen; sein leben und seine werke. Leipzig 1881. (*Holstein.*) s. 352.
Griechischer einflusz auf erziehung und unterricht in Rom. (*Saalfeld.*) s. 371. 417.
Griechischer infinitiv siehe infinitiv.
Griechischer unterricht, bemerkungen zu demselben. (*Vollbrecht.*) s. 33.
Griechischer unterricht in tertia, nach dem neuen preuszischen lehrplan. (*Vollbrecht.*) s. 234.

*Hagenbach*: leitfaden zum christlichen religionsunterricht für die oberclassen höherer schulen. 6e aufl. revidiert von *Deutsch.* Leipzig 1881. (*Jacobi.*) s. 60.
*Herbst*: Goethe in Wetzlar 1772. Gotha 1881. (*Schlüter.*) s. 524.
*Hess*: abrisz der empirischen psychologie. Gütersloh 1881. (*Pansch.*) s. 168.

*Jacobs*: Sallusti Crispi de coniuratione Catilinae et de bello Iugurthino libri. 8e aufl. verbessert von *Wirz.* Berlin 1881. (*Schmalz.*) s. 461.
Infinitiv im griechischen, der substantivische gebrauch desselben. (*Weiske.*) s. 494. 529.
*Jonas*: musterstücke deutscher prosa. Berlin 1882. (*Jung.*) s. 521.
*Joos*: die mittelschulen im groszherzogtum Baden. Tauberbischofsheim 1882. (*Schmalz.*) s. 205.

*Kautsch*: *H. Scholz* abrisz der hebräischen laut- und formenlehre. Leipzig 1879. (*Sachse.*) s. 222.
*Keck*: Iduna, deutsche heldensagen. Leipzig 1881. (*Zimmermann.*) s. 567.
*Kern*: schulreden bei der entlassung der abiturienten. Stettin 1881. (*H. Pr.*) s. 564.

*Kirchhoff*: schulgeographie. Halle 1882. (*Oehlmann.*) s. 309.
*Koch*: griechische schulgrammatik. Leipzig 1881. (*Menge.*) s. 542.
*Kühner*: kurzgefaszte schulgrammatik der griechischen sprache. 6e verbesserte auflage. Hannover 1881. (*Bachof.*) s. 441.
*Kurz*: aufgaben zum übersetzen ins griechische. München 1880. (*Vollbrecht.*) s. 210.

Lateinischer unterricht auf realschulen. (*Hess.*) s. 1.
Lateinischer aufsatz oder lateinische composition? (*Mezger.*) s. 481.
Lehrpläne für die höheren schulen Preuszens, bemerkungen zu denselben. (*Jäger.*) s. 385.
*Leo*, H.: meine jugendzeit. Gotha 1880. (*Hansen.*) s. 312.
*Linnig*: bilder zur geschichte der deutschen sprache. Paderborn 1881. (*Bötticher.*) s. 518.

*Massebieau*: les colloques scolaires du seizième siècle usw. Paris 1878. (*Eckstein.*) s. 276.
*Mayer*, H.: attische syntax. Bielefeld und Leipzig 1882. (*Müller.*) s. 515.
Metrik, der begriff derselben. (*Minckwitz.*) s. 121. 144.
*Meyer*, Fr.: atlas zur deutschen geschichte. Essen 1880. (*Pfalz.*) s. 216.
*Mezger*: hilfsbuch zum verständnis der bibel usw. 1—3 bändchen. Gotha 1879. 1880. (*Nowack.*) s. 474.
— leitfaden für den unterricht in der biblischen religionsgeschichte usw. 1 heft. Gotha 1878. (*Nowack.*) s. 474.
*Münch*: bemerkungen über die französische und englische lectüre. Ruhrort 1879. (*Völcker.*) s. 51.

Neander, Michael. (*Meister.*) s. 188.

Pädagogisches seminar zu Göttingen. berichte aus demselben. (*Hampke.*) s. 593.
Pädagogische kleinigkeiten. I. zur kurzsichtigkeitsfrage. (*Zurborg.*) s. 571.
Personalnotizen. (*Masius.*) s. 63. 176. 319. 528. 591.
Philologie, vergleichende. (*Hermann.*) s. 241.
Philosophen, die letzten heidnischen unter Justinian. (*Schück.*) s. 426.
Purliliarum Comites. (*G. Schmid.*) s. 224.

*Retzlaff*: griechische exercitien für die oberen gymnasialclassen usw. Berlin 1881. (*Vollbrecht.*) s. 210.
*Riemann* et *Benoist*: Titi Livi ab urbe condita libri XXI et XXII. Paris 1881. (*Eussner.*) s. 554.

*Scherer*: geschichte der deutschen litteratur. Berlin 1881. (*Gerlach.*) s. 47.
Schillers ideale vom menschenglück. (*Kern.*) s. 196.
*Schmalz*: C. Sallusti Crispi de Catilinae coniuratione liber. Gotha 1882. (*Wölfflin.*) s. 347.

*Schmelzer*: entwürfe zu griechischen exercitien. Leipzig 1881. (*Vollbrecht.*) s. 210.
*Schnee*: griechischer lernstoff für quarta. Hamburg 1881. (*Vollbrecht.*) s. 164.
Schule, altes und neues aus derselben. (*Fahle.*) s. 96. 129.
Schüler, belastung und entlastung derselben. (*L. G.*) s. 225.
*Schultz*, F.: lateinische sprachlehre. 9e vermehrte und verbesserte auflage. Paderborn 1881. (*Rhode.*) s. 330. 451.
Seminar, pädagogisches zu Göttingen, berichte aus demselben. (*Hampke.*) s. 593.
*Seyfferts* (*Ellendt*) Grammatik siehe *Ellendt.*
*Sigl*: die formenlehre des französischen zeitworts in schulmäsziger fassung. Wien. (*Foth.*) s. 630.

Ueberhürdung siehe schüler.
Uebersetzungen aus den griechischen und römischen dichtern; zur frage über beibehaltung der antiken versmasze in denselben. (*Gravenhorst.*) s. 270.
Unterrichtscongress, der erste internationale zu Brüssel 1880. (*Fügner.*) s. 252. 321. 400.

*Venediger*: lateinische exercitien. Bremen 1881. (*F. Müller.*) s. 350.
Versammlung, sechsunddreiszigste deutscher philologen zu Carlsruhe. (*Kienitz.*) s. 576.
— achte, des vereins von lehrern höherer lehranstalten der provinz Schlesien. (*Dzialas.*) s. 174.
— neunzehnte, des vereins rheinischer schulmänner. bericht über dieselbe. (*Stein.*) s. 476.

*Weissenborn*: aufgabensammlung zum übersetzen ins griechische im anschlusz an Xenophons anabasis. Leipzig 1880. (*Müller.*) s. 350.
*Wiesner*: französisches vocabularium im anschlusz an das lateinische. Berlin. (*Saalfeld.*) s. 647.
*Wirz* siehe *Jacobs.*

Digitized by Google

# NAMENSVERZEICHNIS

## DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

Bachof, dr., ord. lehrer am gymnasium in Eisenach. s. 441. 504.
Boetticher, G., dr., ord. lehrer am askanischen gymnasium in Berlin. s. 363. 518.
Boetticher, W., dr., oberlehrer an dem realgymnasium zu Hagen in Westfalen. s. 654.

Dorschel, dr., oberlehrer am gymnasium zu Stargard. s. 39. 526.
Dzialas, dr., oberlehrer am Johannes-gymnasium in Breslau. s. 174.

Eckstein, dr., rector emer., professor an der universität Leipzig. s. 276.
Eussner, dr., professor am gymnasium zu Würzburg. s. 554.

Fahle, dr., professor am Marien-gymnasium zu Posen. s. 96. 129.
Foth, dr., oberlehrer am realgymnasium zu Ludwigslust. s. 630.
Fügner, dr., conrector am realprogymnasium in Nienburg. s. 252. 321. 400.

Gerlach, dr., professor am realgymnasium zu Dessau. s. 47.
Gravenhorst, dr., oberschulrat a. d. in Braunschweig. s. 270.

Hampke, dr. prof., director des gymnasiums zu Göttingen. s. 593.
Hansen, dr., pfarrer in Lenzen bei Segeberg. s. 312.
Hermann, dr., professor an der universität Leipzig. s. 241.
Hess, G., prof., director des gymnasiums zu Altona. s. 1.
Holstein, dr. prof., rector des progymnasiums zu Geestemünde. s. 352.

Jacobi, dr., professor an der universität Königsberg. s. 60.
Jung, dr., oberlehrer am gymnasium in Meseritz. s. 521.
Jaeger, dr. prof., director des Friedrich-Wilhelm-gymnasiums zu Cöln. s. 385.

Kern, Franz, prof., director des Köllnischen gymnasiums zu Berlin. s. 196. 262.
Kienitz, professor am gymnasium zu Karlsruhe. s. 576.
Kluge, dr., professor am Friedrichs-gymnasium zu Altenburg. s. 310.
Kraut, ephorus am ev. theol. seminar zu Blaubeuren. s. 472.

Masius, H. s. 565.
Meister, dr., oberlehrer am Magdalenengymnasium in Breslau. s. 188.
Menge, dr., professor am gymnasium zu Eisenach. s. 542.
Mezger, prof., ephorus em. des ev. theol. seminars in Schönthal, jetzt in Ludwigsburg. s. 219. 481. 658.
Minckwitz, dr., professor an der universität Leipzig. s. 121. 144.
Möller, dr., director der realschule zu Friedberg. s. 469.
Müller, dr., oberlehrer am gymnasium in Salzwedel s. 350. 515.

Nowack, dr., professor in Berlin. s. 474.

Oehlmann, dr., ord. lehrer am gymnasium zu Norden. s. 303.

Pansch, dr., rector des realprogymnasiums in Buxtehude. s. 168.
Pfalz, dr., director der realschule zweiter ordnung zu Leipzig. s. 21

Richter, dr., professor an dem realgymnasium zu Halle. s. 619.
Rhode, dr., rector des realprogymnasiums in Guhrau. s. 330. 451.

Saalfeld, dr., ord. lehrer am gymnasium zu Holzminden. s. 371. 417. 64
Sachse, dr., oberlehrer am gymnasium St. Thomae zu Leipzig. s. 381.
Sachse, dr., ord. lehrer am evang. gymnasium zu Posen. s. 222.
Sanneg, dr., oberlehrer am gymnasium zu Luckau. s. 558.
Scherfig, dr., oberlehrer an der realschule erster ordnung zu Leipzig s. 65. 151. 177.
Schlenger, professor am gymnasium zu Mainz. s. 621.
Schlüter, dr., rector des progymnasiums zu Andernach. s. 524.
Schmalz, dr., director des progymnasiums in Tauberbischofsheim. s. 205. 461.
Schmid, G., dr., in St. Petersburg. s. 224.
Seiler, dr., oberlehrer am progymnasium in Trarbach. s. 648.
Stein, dr., ord. lehrer am Friedrich Wilhelms-gymnasium in Köln. s. 476.
Thiele, dr., professor am gymnasium zu Sondershausen. s. 43.

Vollbrecht, dr., conrector am gymnasium zu Ratzeburg. s. 33. 164. 210. 234. 339.

Wegener, dr., ord. lehrer am pädagogium U. L. F. zu Magdeburg. s. 103.
Weiske, dr., professor an der latein. hauptschule zu Halle. s. 494. 529
Wölfflin, dr., professor an der universität München. s. 347.

Zimmermann, dr., bürgerschuldirector in Leipzig. s. 218.
Zimmermann, dr. prof., in Darmstadt. s. 567.
Zurborg, dr., oberlehrer am gymnasium zu Zerbst. s. 571.

L. G. s. 225.
H. Pr. s. 564.

## BERICHTIGUNGEN.

In heft 11 s. 519 ist zu lesen: Hanow, O. F., dr., emer. gymnasialdirector in Schneidemühl (nicht wie irrig gedruckt in Züllichau) erhielt den kön. preusz. roten adlerorden IV classe.

Ebendaselbst musz es heiszen: Hasper, dr., director des gymnasiums in Glogau erhielt den kön. preusz. roten adlerorden IV classe.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.
This book is DUE on the last date stamped below.

STORAGE
ANNEX

26 AUG '57 N B

REC'D LD

SEP 25 1957

JAN 05 1975 ¢

REC'D CIRC DEPT

AUG 1 1 '74

LD 21-100m-7,'52 (A2528s16) 476

YC 45328

Digitized by Google

Digitized by Google